

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**UN ACCOMPAGNEMENT RÉCIPROQUE DANS LE PROCESSUS DE
DÉVELOPPEMENT DU POTENTIEL HUMAIN ET DE L'ESTIME DE SOI,
AUPRÈS D'UN GROUPE D'ENFANTS DE QUATRE ET CINQ ANS**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
comme exigence partielle
du programme de maîtrise en Étude des pratiques psychosociales**

**PAR
CHRISTINE CAREAU**

JUIN 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À Philippe, Ariane, Kamille, Ève, Marilou, Frédérique, Chloé...
et tout ceux et celles qui me poussent,
aujourd'hui et toujours, à continuer et à garder espoir en la vie.

REMERCIEMENTS

Ce qui touche le cœur se grave dans la mémoire.
(Voltaire)

Je garderai dans ma mémoire beaucoup de personnes sans qui cette maîtrise serait restée à l'étape du rêve. À commencer par mon directeur, Jean-Marc Pilon, qui a tout de suite compris mes besoins d'encouragement et qui a cru en mon potentiel. Je ressens un énorme respect pour cet homme exceptionnel. Merci !

Toute ma gratitude va également aux enseignants et aux étudiants de la cohorte 2003 en Études des pratiques psychosociales, particulièrement à mes amis Linda, Réjeanne et Sylvain, qui ne m'ont jamais lâchée. Vous avez été une source d'inspiration. À mes collègues et amies au CPE Mistigri, je tiens aussi à exprimer toute ma reconnaissance. Vos encouragements et vos bons mots m'ont accompagnée tout au long du parcours. Un remerciement spécial à Véronique et Suzanne pour leur amitié et leur collaboration.

Merci à ma mère, ma famille et mes beaux-parents, sans qui l'aventure eut été impossible. Merci à mon père qui, par son absence, m'a obligée à me renommer et à prendre conscience de mes priorités. Merci à mes deux enfants, mes trésors, grands pédagogues, pour leurs enseignements sur la vie. Ils ont donné naissance à une mère et une éducatrice. Merci à mon compagnon de vie, Steve Harrison, pour son amour, sa patience et ses bras toujours prêts à m'accueillir. « J'ai pu aller jusqu'au bout de mon défi grâce à ta tendresse et la fierté que je pouvais lire dans tes yeux. »

Merci à tous ces merveilleux enfants qui ont partagé leur vie, leur enseignements et leurs secrets avec moi.

Si je tente de remercier tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont soutenue dans ma démarche, le risque est trop grand de faire des oublis. Je tiens donc à ce que chacune et chacun se sente personnellement remercié en ces mots. Soyez assurés de toute ma sincère gratitude.

RÉSUMÉ

La présente recherche jette un regard sur mes dix-sept années de pratique comme éducatrice, mais plus spécialement sur les trois dernières années en Centre de la petite enfance (CPE), auprès d'un groupe d'enfants de 4 à 5 ans. Elle s'inscrit dans le cadre de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et m'offre l'occasion d'observer ma pratique dans le but de la décrire et de l'améliorer. C'est une recherche qualitative de type ontogénique, praxéologique et phénoménologique.

Mon point de départ est *ma passion pour l'accompagnement des enfants*. En parallèle le contexte sociopolitique actuel, qui offre peu de reconnaissance au métier d'éducatrice, m'interpelle et me questionne sur la mobilisation nécessaire pour faire reconnaître le professionnalisme de notre travail. Cette recherche me permettra de savoir de quoi ma pratique est faite afin de l'améliorer et de mieux l'expliquer.

Mon mémoire de recherche, divisé en quatre chapitres a pour question centrale : *Comment les enfants et moi nous aidons-nous réciproquement à développer notre potentiel et notre estime de soi ?*

Le premier chapitre situe le contexte de ma pratique en CPE, les enjeux et le rôle social du métier d'éducatrice. Nous y verrons les valeurs du programme éducatif du ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et les valeurs du CPE où je travaille.

L'histoire de l'enfant qui cachait un trésor, qui représente ma recherche d'une façon imagée, débute le second chapitre. Nous examinerons l'évolution de ma question de recherche, les objectifs poursuivis et la définition des différents concepts utilisés dans le mémoire.

La méthodologie de la recherche sera présentée dans le troisième chapitre en expliquant les raisons de mes choix de modèles d'exploration et mes outils de recueil de données : le journal, les fiches praxéologiques et l'exploration de moments intenses. Nous y verrons la progression de mon analyse de données et mon processus de théorisation, inspiré par la théorisation ancrée (Paillé, 1994). Ces démarches nous amèneront à mon modèle personnel de pratique éclairé par l'analyse.

Le chapitre quatre, divisé en quatre parties, présente mon modèle d'accompagnement réciproque. Nous y verrons apparaître la création de la relation de réciprocité, l'entretien de la relation et le développement de l'estime de soi et du potentiel. J'énumérerai les différents freins qui ralentissent l'établissement d'une relation réciproque et ce que cela m'apprend. J'expliquerai la fin de la relation entre les enfants et moi.

On verra en conclusion comment cette démarche a rendu mon modèle plus explicite et m'amène à des transformations personnelles par ce que j'apprends des enfants. Je reviendrai sur les objectifs de recherche et ce que je crois avoir réalisé ainsi que les nouveaux questionnements que cela suscite.

Mots clés : Réciprocité – Accompagnement – Estime de soi – Potentiel humain –
Unicité – Centre de la petite enfance - Éducation
Recherche qualitative - Recherche ontogénique – Recherche praxéologique
Recherche phénoménologique

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vii
<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>CHAPITRE 1</u>	
<u>MA PASSION POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS</u>	5
1.1 <u>Des enfants qui colorent ma vision de la vie</u>	5
1.2 <u>Des croyances et des faits</u>	7
1.3 <u>Le contexte de ma pratique</u>	9
1.3.1 <u>D'où nous vient la situation actuelle des centres de la petite enfance ?</u>	10
1.3.2 <u>Des valeurs éducatives communes à tous les centres de la petite enfance</u>	11
1.3.3 <u>Des valeurs personnelles aux couleurs de chaque centre de la petite enfance</u>	13
1.4 <u>Un contexte changeant</u>	14
<u>CHAPITRE 2</u>	
<u>VERS UNE VISION HUMANISTE DE L'ACCOMPAGNEMENT</u>	16
2.1 <u>L'histoire de l'enfant qui cachait un trésor</u>	16
2.2 <u>Des contes à mon intervention globale : l'évolution de ma question de recherche</u> ..	22
2.3 <u>Mes objectifs de recherche</u>	26
2.4 <u>Quelques concepts</u>	27
2.4.1 <u>Estime de soi : une image positive à construire</u>	28
2.4.2 <u>L'accompagnement réciproque</u>	31
2.5 <u>Mes croyances</u>	34
2.5.1 <u>L'unicité</u>	35
2.5.2 <u>Le potentiel humain : un trésor immense, unique à chacun</u>	36
2.6 <u>Théorie professée et théorie pratiquée</u>	38

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....40

3.1	<u>Une recherche qualitative</u>	40
3.2	<u>Une recherche pédagogique à visée ontogénique</u>	42
3.3	<u>Une recherche praxéologique</u>	43
3.4	<u>Une recherche phénoménologique</u>	45
3.5	<u>La collecte de données</u>	46
3.5.1	<u>Le journal de recherche</u>	47
3.5.2	<u>Les fiches praxéologiques</u>	50
3.5.3	<u>L'exploration de moments intenses</u>	53
3.6	<u>Méthodologie d'analyse et d'interprétation des données</u>	55
3.6.1	<u>Une démarche en spirale</u>	55
3.6.2	<u>La théorisation ancrée</u>	56
3.6.3	<u>Mon processus de théorisation</u>	56
3.6.4	<u>Passer par l'analyse de contenu</u>	57
3.6.5	<u>La codification</u>	58
3.6.6	<u>Un processus itératif</u>	61
3.6.7	<u>Les conditions de la démarche ontogénique</u>	62
3.6.8	<u>Les limites liées aux critères de la recherche ontogénique</u>	63
3.6.9	<u>L'importance d'une vision extérieure</u>	64
3.6.10	<u>Un modèle personnel éclairé par l'analyse</u>	65

CHAPITRE 4

MON MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT RÉCIPROQUE.....67

4.1	<u>Créer la relation de réciprocité</u>	67
4.1.1	<u>La préparation à l'accueil du nouveau groupe</u>	68
4.1.2	<u>La première journée</u>	79
4.1.3	<u>Ma nouvelle place de sieste</u>	87
4.1.4	<u>Mes stratégies pour entrer en relation</u>	92
4.1.5	<u>La naissance de la dimension de réciprocité</u>	100
4.2	<u>Entretenir la relation de réciprocité</u>	102
4.2.1	<u>Cultiver l'humour et l'esprit ludique</u>	103
4.2.2	<u>Développer l'estime de soi</u>	106
4.2.3	<u>Contribuer à déployer le potentiel de chacun</u>	124
4.2.4	<u>Une semaine à l'image de notre réciprocité</u>	128

4.2.5	<u>En parallèle, la relation se développe avec les parents</u>	131
4.2.6	<u>Faire croître la réciprocité au quotidien</u>	138
4.3	<u>Les freins à la relation de réciprocité</u>	141
4.3.1	<u>La colère</u>	141
4.3.2	<u>Le pouvoir</u>	144
4.3.3	<u>Quand mes sens sont heurtés</u>	152
4.3.4	<u>Quand mes valeurs sont heurtées</u>	154
4.3.5	<u>Le manque de plaisir</u>	156
4.3.6	<u>Le jugement, la pression et les attentes</u>	158
4.3.7	<u>Les limites dans la résolution de mes enjeux</u>	160
4.3.8	<u>La réciprocité comme moyen d'apprentissage</u>	165
4.4	<u>Terminer la relation de réciprocité</u>	166
4.4.1	<u>Le rituel de départ</u>	166
4.4.2	<u>Une lettre personnelle aux parents</u>	172
4.4.3	<u>L'amour qui s'est installé</u>	173
4.4.4	<u>La peine</u>	177
4.4.5	<u>Et ceux qui reviennent</u>	179
4.4.6	<u>La réciprocité permet un nouveau départ</u>	181
<u>EN CONCLUSION : UN PROCESSUS QUI M'A PERMIS DE SORTIR DE MA BOÎTE</u>		184
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>		193
<u>ANNEXE 1</u>		
<u>C'EST BIENTÔT TA FÊTE !</u>		204
<u>ANNEXE 2</u>		
<u>INVITATION À LA RENCONTRE PARENTS-ÉDUCATRICE</u>		208
<u>ANNEXE 3</u>		
<u>L'INVITATION À LA GRADUATION</u>		209
<u>ANNEXE 4</u>		
<u>HISTOIRE DE LA CHENILLE AU PAPILLON</u>		210
<u>ANNEXE 5</u>		
<u>PHOTO D'UN GRADUÉ</u>		212

ANNEXE 6

<u>PRÉSENTATION DES GRADUÉS <i>COCCINELLES</i></u>	213
---	-----

ANNEXE 7

<u>LA CHANSON DE LA GRADUATION</u>	215
---	-----

ANNEXE 8

<u>LE DIPLÔME MISTIGRI</u>	216
---	-----

INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Dans mon parcours professionnel, elle m'offre l'occasion de m'arrêter et de m'observer dans le but de renouveler ma pratique d'éducatrice en centre de la petite enfance (CPE). C'est une recherche qualitative de type ontogénique, praxéologique et phénoménologique. Nous verrons au chapitre trois ce que chacun de ces modèles m'inspire. Mais établissons d'abord que :

La recherche praxéologique de type science-action s'inscrit dans un nouveau paradigme du renouvellement des savoirs qu'il n'est pas facile d'épouser. Nous avons été conditionnés à une dépendance très forte face à la recherche appliquée. [...] Notre culture est porteuse du modèle de « consommation de savoirs », centré sur les experts, sur les spécialistes qui nous expliquent ce que nous vivons. (Pilon, 2005 : 94)

Il m'est donc difficile au départ de me positionner comme étant *l'experte de ma propre pratique*. C'est pourquoi on sentira fortement mon désir et objectif d'atteindre le modèle de « facilitatrice » développé par Rogers (1984) tout au cours du processus de recherche.

Toute histoire a un commencement, et celle de ma recherche a un point de départ extrêmement important, c'est-à-dire *ma passion pour l'accompagnement des enfants*. En parallèle avec cette passion, je me sens aussi interpellée par le contexte social et politique

actuel qui offre très peu de reconnaissance au métier d'éducatrice. Comme bien d'autres, je me fais le devoir de me lever et de dire haut et fort le professionnalisme de notre travail. Grâce à cette recherche, j'espère vraiment savoir de quoi ma pratique est faite, afin de l'améliorer mais également de mieux l'expliquer, d'obtenir le statut de professionnelle de l'éducation en prime enfance et de valider mon expérience.

Mon travail est divisé en quatre grands chapitres ayant comme fil d'Ariane ma question de recherche : *Comment les enfants et moi nous aidons-nous réciproquement à développer notre potentiel et notre estime de soi ?*

Dans le premier chapitre, je vais vous situer le contexte de ma pratique d'éducatrice en centre de la petite enfance dans le paysage global des services de garde au Québec. J'effleurerai les enjeux et le rôle social du métier d'éducatrice. Je vous expliquerai les valeurs prônées par le programme éducatif du ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et les valeurs du CPE Mistigri où je travaille.

Dans le second chapitre, je vous présenterai d'abord *l'histoire de l'enfant qui cachait un trésor*, qui représente, d'une façon imaginative, un résumé de ma recherche. Nous examinerons par la suite l'évolution de ma question de recherche et les objectifs poursuivis au cours de ma démarche. Enfin, nous verrons la définition des différents concepts utilisés tout au long du mémoire ainsi que mes croyances et ce que cela représente pour moi dans le contexte de ma pratique.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de la recherche. J'expliquerai tour à tour les raisons de mes choix de modèles d'exploration, c'est-à-dire une recherche qualitative de type ontogénique, praxéologique et phénoménologique. Je présenterai mon cheminement et mes outils de recueil de données : le journal, les fiches praxéologiques et l'exploration de moments intenses. Je décrirai la progression de mon analyse de données et mon processus de théorisation, grandement inspiré par la théorisation ancrée (Paillé : 1994). Ces démarches nous amèneront à mon modèle personnel de pratique éclairé par l'analyse.

Le chapitre quatre, divisé en quatre parties, plonge dans mon modèle d'accompagnement réciproque. On verra apparaître au départ la création de la relation de réciprocité avec la préparation, l'accueil et mes stratégies pour entrer en relation. Puis, dans la deuxième partie : *entretenir la relation de réciprocité*, s'illustrent ma pratique d'éducatrice au quotidien et ce que les enfants m'apportent. Nous y verrons entre autres comment les enfants et moi cultivons l'humour et l'esprit ludique, nous développons notre estime de soi et le potentiel de chacun ainsi que les liens avec les parents. Dans la troisième partie, j'énumérerai les différents freins qui ralentissent l'établissement d'une relation réciproque, mais surtout ce que cela m'apprend. Finalement, j'expliquerai la fin de la relation de réciprocité par le rituel de départ, la peine, les souvenirs et les enfants qui reviennent.

En conclusion, je reviendrai sur les objectifs de recherche et ce que je crois avoir réalisé. On verra comment cette démarche a rendu mon modèle plus explicite et amène des transformations personnelles. Je reviendrai sur ce que j'apprends des enfants et du

processus de recherche. Et bien sûr, la conclusion nous mènera vers d'autres questionnements.

Je tiens à préciser que tout au long du présent ouvrage l'utilisation du féminin dans le texte est dans le but d'en faciliter la lecture et parce que le personnel des Centres de la petite enfance est très majoritairement formé de femmes.

CHAPITRE 1

MA PASSION POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS

1.1 Des enfants qui colorent ma vision de la vie

« Les enfants de mon groupe aperçoivent la neige et la glace
laissées derrière l'aréna par la zamboni, et Gabriella s'exclame :
« *Ah ! c'est là que l'hiver se cache quand c'est l'été !* »
(Extrait du journal de recherche, date inconnue)

Il était une fois des enfants. Les miens, ceux qui sont nés comme ceux qui sont passés dans l'au-delà. Ceux des autres, qui ne sont pas à moi, mais dont je me sens responsable. Les enfants que je ne connais pas encore et qui croiseront ma route. Ceux que je ne connaîtrai jamais et dont je croise le regard sur mon chemin.

Il était une fois des enfants, donc, qui tous les jours colorent ma vision de la vie. D'abord comme éducatrice, mais aussi comme mère, comme femme et comme être humain, je suis constamment interpellée par leur vision du monde et par ce qu'ils me dévoilent d'eux et de moi-même. En relation avec tous ces enfants, j'ai l'impression d'être en contact avec moi, ce que je suis profondément.

Il nous faut écouter les enfants. Leur demander de nous dire ce qu'ils voient, ressentent et entendent car, vous pourrez être surpris mais ils peuvent fort bien vous apprendre quelque chose. Et cela peut vous faire reprendre contact avec un

peu de la merveille qui était vous et que vous avez oubliée. (Buscaglia, 1983 : 144-145)

Après avoir exercé mon métier à différents endroits et avec différents groupes d'âge, j'ai choisi depuis 1999 de travailler au Centre de la petite enfance (CPE) Mistigri, auprès d'un groupe de dix enfants de quatre à cinq ans. Au début de ma démarche de recherche en 2003, je pratiquais donc mon métier d'éducatrice depuis quinze ans déjà, avec beaucoup d'amour et de passion.

Après toutes ces années, j'éprouve toutefois le désir d'aller plus loin et de me dépasser professionnellement parce que j'adore mon travail et j'ai besoin de nouveaux défis. J'ai développé une aisance qui me permet aujourd'hui de m'arrêter, de m'observer et de réfléchir sur ma pratique ; chose que je n'aurais pu faire au début de ma carrière, tout absorbée que j'étais par mes interventions. Je cherche constamment des outils qui me permettent d'aider les enfants à développer leur potentiel et leur estime de soi.

D'autre part, j'accompagne chaque année des stagiaires provenant principalement des programmes de diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques d'éducation à l'enfance ou d'attestation d'études collégiales (AEC) en éducation en service de garde, qu'elles soient en début ou en fin de formation. Cet accompagnement m'amène à devoir expliquer ce que je fais dans mon travail. J'ai l'impression que la recherche m'aidera à mieux cerner et surtout à mieux communiquer ma pratique tout en m'améliorant.

Bien que ma recherche s'articule autour de ma pratique en CPE, je ne peux par ailleurs dissocier l'éducatrice de la mère. En effet, mes propres enfants, maintenant au

cœur de leur adolescence, continuent d'influencer mon action éducative. J'accompagne mes deux trésors et nous cheminons ensemble dans leur découverte de la vie et du monde. Mon garçon et ma fille, depuis leur naissance et même leur conception, m'obligent à me positionner sur mes valeurs et sur la route que je poursuis. Mon cheminement personnel, je le vis aussi grâce à eux. J'apprends à leur contact et je me questionne continuellement.

1.2 Des croyances et des faits

Les services de garde font partie de la réalité sociale du Québec des années 2000. En 2005, on comptait en CPE « 200 000 places de garde pour les enfants à travers tout le territoire québécois » (Association québécoise des CPE, 2005). Bien sûr, les enfants ne choisissent pas de se faire « garder ». Les services de garde répondent d'abord et avant tout à un besoin des parents. On dit qu'au Québec, en 2004, 61 % des enfants de 0 à 5 ans étaient en service de garde, comparativement à 41 % cinq ans plus tôt. En 1993, 70 % des femmes en âge d'avoir des enfants de moins de 18 ans étaient sur le marché du travail alors que ce pourcentage ne s'élevait qu'à 55 % en 1981¹.

Malgré ces chiffres étonnants, il y a très peu de reconnaissance liée à la pratique de ce métier. Actuellement, le contexte politique et les revendications des éducatrices pour acquérir de meilleures conditions de travail et une reconnaissance sociale de la profession me poussent à vouloir comprendre de quoi est réellement faite ma pratique éducative auprès des enfants. Jusqu'à maintenant, c'est avec la qualité de mon travail et de mon

¹ Statistiques Canada, 1993, tiré de Olds et Pappalia, 1996.

implication que je suis arrivée à gagner le respect des parents, de mes supérieurs et de mes collègues. Je crois que je pourrais changer l'opinion des gens par rapport à notre travail, un à la fois, en discutant, en expliquant ma démarche, mes interventions, mes faits et gestes.

Ceci étant dit, les services de garde étant une nécessité, je considère que les enfants ne doivent pas non plus subir cette situation. Il faut qu'ils soient le mieux possible et les experts s'entendent pour dire que cela passe par la qualité des services offerts. Malgré mes croyances personnelles, encore plusieurs personnes doutent de la qualité de développement des enfants en services de garde. Le psychologue François Dumesnil est de ceux qui se disent contre les garderies qui, selon lui, sont un mal nécessaire. « Ce dont l'enfant a le plus besoin, c'est d'une présence auprès de lui qui lui fait sentir qu'il est quelqu'un d'unique, et grâce à laquelle il peut évoluer en toute confiance » (Dumesnil, 2004 : 42). D'après lui, il y aurait uniquement *les parents* qui puissent y parvenir. Il qualifie les enfants d'aujourd'hui « d'enfants nomades, en perpétuelle transition entre la maison et la garderie, entre un parent et un autre, sans possibilité d'établir des liens solides et des attachements durables. » (Dumesnil, 2004 : 61)

Je ne suis pas d'accord avec monsieur Dumesnil. Même si je ne suis pas leur mère biologique, neuf heures par jour et ce, quatre jours par semaine, je me consacre à être présente, à développer un lien de confiance et à reconnaître les enfants dans leur unicité. Je juge mon travail d'autant plus important que je sais que, comme parent, nous n'avons pas la possibilité d'investir autant de temps auprès de nos propres enfants, peu importe la grandeur de l'amour qu'on leur porte.

Je connais et reconnais l'importance du lien affectif du jeune enfant pour ses relations futures. Je suis dans la position où je tente d'établir un lien de confiance et de qualité pour aider ce dernier à se développer harmonieusement, dans un contexte de sécurité affective, tout en préservant le lien parent-enfant qui est le premier et le principal lien significatif.

Pour reprendre les mots d'un enfant, je suis comme une « ma tante » pour eux. La réalité sociale fait que, dans quelques années, de jeunes adultes nous raconteront leur petite enfance en parlant des milieux de garde et des éducatrices qui les auront marqués. « Le devoir peut rendre myope, l'amour est meilleur guide » (Bédard, 2003 : 292).

1.3 Le contexte de ma pratique

Pour bien comprendre ma recherche et mon questionnement, je me dois d'abord de vous situer ma pratique dans le contexte social des services de garde au Québec.

Je travaille au Centre de la petite enfance (CPE) Mistigri, qui comprend deux installations dans une même bâtisse et détient deux permis pour 140 places (enfants), plus une trentaine de places en milieu familial. Nous sommes 48 employées, toutes des femmes, permanentes ou contractuelles. Dans le milieu des services de garde préscolaire au Québec, en plus des centres de la petite enfance (CPE), il y a les « haltes-garderies » qui offrent des services de garde sporadiques pour quelques heures par jour. Les « jardins d'enfants » reçoivent les enfants de façon régulière pour des périodes fixes n'excédant pas quatre

heures. Les « garderies », quant à elles, fournissent des services de garde en installation et appartiennent à un ou des propriétaires.

Selon la Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance (1998), on entend par « Centre de la Petite Enfance (CPE) » :

Un établissement qui fournit, dans une installation où l'on reçoit au moins sept enfants pour des périodes qui ne peuvent excéder 48 heures consécutives, des services de garde éducatifs, s'adressant principalement aux enfants de la naissance jusqu'à la fréquentation du niveau de la maternelle et qui, sur un territoire donné, coordonne, surveille et contrôle en milieu familial de tels services à l'intention d'enfants du même âge. (Gouvernement du Québec, 1998 : 1)

Un CPE est un organisme sans but lucratif, géré par un conseil d'administration formé majoritairement de parents utilisateurs. Les enfants y sont regroupés par groupe d'âge. On retrouve de cinq à dix enfants par groupe (selon l'âge) pour une éducatrice responsable.

1.3.1 D'où nous vient la situation actuelle des centres de la petite enfance ?

Placer les enfants au cœur des choix d'une société signifie prendre les mesures qui favoriseront leur épanouissement, leur réussite et leur contribution future à la collectivité. Dans cette perspective est né le réseau des centres de la petite enfance, avec le programme éducatif qui place le jeu au cœur du processus d'apprentissage du jeune enfant. (Gariépy, 1998 : X)

C'est en 1996 que le ministère de la Famille et de l'Enfance du gouvernement, dirigé à l'époque par le Parti Québécois, a mis sur pied une nouvelle politique familiale prévoyant la création des centres de la petite enfance (anciennement appelés garderies sans but

lucratif) et visant l'accessibilité à contribution réduite (5 \$ en 1996 et 7 \$ depuis 2004) aux services de garde. (Gouvernement du Québec, 1997). Les CPE avaient l'obligation de diversifier leurs services en offrant également des services de garde en milieu familial (auparavant réservés aux Agences de garde en milieu familial).

1.3.2 Des valeurs éducatives communes à tous les centres de la petite enfance

Tous les CPE de la province sont régis par un *programme éducatif commun* qui doit être mis en application et respecté. Celui-ci a pour but d'« assurer la qualité et la cohérence des interventions éducatives de tous les centres de la petite enfance » (Gouvernement du Québec, 1997 : 7). L'essentiel du programme consiste en l'adoption de cinq principes pédagogiques :

I. Chaque enfant est un être unique.

Chaque enfant a sa propre identité, son unicité, son propre rythme de développement.

II. L'enfant est le premier agent de son propre développement.

Spontanément, l'être humain veut grandir, se développer, aller plus loin, s'actualiser. Ses intérêts, ses besoins et sa curiosité vont guider les apprentissages de l'enfant.

III. Son développement est un processus global et intégré.

« Le développement de l'enfant touche toutes les dimensions de sa personne » (Gouvernement du Québec, 1997 : 20) et celles-ci sont toutes interreliées.

IV. Le jeu est la modalité privilégiée pour ses apprentissages.

Nous apprenons mieux dans le plaisir. Le jeu est « l'instrument par excellence pour explorer l'univers, le comprendre, le maîtriser » (Gouvernement du Québec, 1997 : 20).

V. Nous devons favoriser la collaboration entre les parents et le personnel éducateur.

La confiance entre le personnel éducateur et le parent, premier et plus important lien d'attachement de l'enfant, contribue au développement harmonieux du tout-petit. Nous avons donc l'objectif d'offrir un soutien parental et une valorisation de leurs compétences.

Ces principes pédagogiques, qui s'inscrivent dans une visée humaniste, nous viennent de l'héritage de grands pédagogues, qui exercent encore aujourd'hui leur influence sur notre façon de voir l'éducation. Aristote et Platon « préconisent une éducation qui commence bien avant l'âge de six ans » (Baulu-MacWillie et Samson, 1990 : 3). Comme le dirait Comenius, l'éducation est un jeu et doit être basée sur les propres intérêts de l'enfant. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Rogers ou Piaget l'approuveraient sûrement. Nous savons, entre autres de Montessori, Piaget et Maslow, que la motivation d'apprendre est intrinsèque à chaque petit et que « l'apprentissage est lié aux découvertes que l'enfant fait lui-même » (Baulu-MacWillie et Samson, 1990 : 5).

Une des mises en application du programme général et de ses principes suggérée par le Gouvernement du Québec est le programme particulier **Jouer c'est magique** (Gariépy, 1998).

Jouer c'est magique vise à soutenir le personnel éducateur dans l'atteinte de l'objectif de qualité des centres de la petite enfance, en proposant une approche

pédagogique et une série d'applications concrètes pour favoriser le développement global, harmonieux et optimal de l'enfant sur les plans physique, intellectuel, affectif, social et moral. (Gariépy, 1998 : X)

1.3.3 Des valeurs personnelles aux couleurs de chaque centre de la petite enfance

D'autre part, chaque CPE a sa propre plate-forme pédagogique avec ses valeurs privilégiées. À Mistigri, le comité de gestion, les éducatrices, le personnel de soutien et les parents avons choisi de privilégier et de mettre en application les cinq valeurs suivantes :

Le respect.

Envers soi, les autres et l'environnement.

L'expression.

Verbale, plastique, musicale, picturale, etc.

Le plaisir.

Comme propension à goûter la vie et à s'en réjouir.

Le développement de l'autonomie.

Comme habileté à penser et agir par soi-même et subvenir à ses besoins par ses propres moyens.

L'entraide.

Habileté favorisant la sympathie entre les enfants, et un certain sens moral.

Il me semble primordial d'y croire puisque, dans notre quotidien, nous devons être cohérents et mettre en application ces valeurs. Dans mes paroles, mes attitudes et mes

gestes de tous les jours, je transmets qui je suis. Si je ne suis pas en accord avec ces valeurs, je ne pourrai être cohérente dans mes agissements.

1.4 Un contexte changeant

Les premières années des petits se vivaient jadis dans la cellule familiale qui comptait souvent de nombreux enfants d'âges différents. La socialisation comme telle se faisait généralement à l'entrée à l'école, soit vers cinq ou six ans. De nos jours, on remarque que les enfants vivent leur « socialisation extérieure » beaucoup plus tôt qu'autrefois, puisque la majorité d'entre eux fréquentent un service de garde (CPE en milieu familial, en installation ou garderie privée) à partir de l'âge d'un an, et ce, à temps plein.

Aujourd'hui, l'écart entre le foyer où l'on retrouve un, deux ou parfois trois enfants, et le groupe à la garderie de cinq à dix petits est d'autant plus grand. On peut croire qu'un jour des adultes relateront leur histoire en racontant ces années en service de garde. L'influence, sur nos jeunes, des CPE et des éducatrices qui y travaillent, est très actuelle en terme d'enjeux. Des recherches, comme *l'Enquête longitudinale et nationale sur les enfants et les jeunes* de Statistiques Canada (en cours), continueront de nous éclairer sur ces enjeux.

Je reconnais que vivre en groupe si jeune, pour un enfant qui se sent encore le centre de l'univers, peut être potentiellement frustrant. Les enfants sont amenés à relever de nombreux défis sociaux en CPE. Ils doivent partager les jouets, l'attention de l'adulte, l'espace, vivre des horaires et routines établies, attendre leur tour de parole ou d'action,

s'adapter à la présence de plusieurs adultes. Si effectivement, toutes ces situations peuvent être potentiellement frustrantes, elles sont surtout de « belles occasions d'apprentissage » (Gascon et Giuliani, 2000) pour qui veut vraiment s'y investir.

CHAPITRE 2

VERS UNE VISION HUMANISTE DE L'ACCOMPAGNEMENT

On a vu précédemment que la couleur personnelle propre au centre de la petite enfance Mistigri, ainsi que les principes de base du programme éducatif provincial, reposent sur des valeurs qu'on pourrait qualifier d'humanistes. Dans ce chapitre, je vais vous parler de l'évolution de ma question, des objectifs poursuivis, de quelques concepts clés et de mes croyances. Mais tout d'abord j'aimerais vous présenter un conte, que j'ai écrit en mars 2004, qui résume un peu l'ensemble de mon mémoire et qui m'aidera surtout à vous introduire mon cheminement, ma quête, mes principes et mes croyances.

2.1 L'histoire de l'enfant qui cachait un trésor

Autrefois, dans un pays lointain, on mettait les enfants dans des boîtes. De très jolies boîtes de toutes les teintes de verres qui puissent exister. Bien que d'apparences délicates et fragiles, elles étaient excessivement résistantes.

Les enfants étaient parfaits. On venait de partout admirer leur magnifique sourire, leur jolie voix, leur répartie et leur humour et surtout leur politesse. Ils faisaient l'envie des familles des pays avoisinants. Ces derniers avaient bien essayé d'en faire autant avec les leurs, mais même dans de beaux contenants, on ne les trouvait jamais aussi parfaits. Le

verre n'étant pas leur spécialité, ils devaient utiliser le bois, le plastique ou le carton. On avait donc abandonné l'idée et admis que les enfants des boîtes à carreaux étaient faits pour cette vie de perfection.

Je vous en parle comme ça, car j'ai moi-même été élevée dans une de ces vitrines de verre. Je vous avoue que j'étais fort heureuse de me faire admirer et d'être la fierté de mes parents. Seulement voilà, je commençais à me sentir à l'étroit. J'avais en moi beaucoup plus grand à montrer. La boîte était grande, mais lorsque je sautais, même toute petite, j'atteignais déjà les extrémités. Aussitôt que je me déployais un peu, on refermait le couvercle en m'assurant que c'était bien assez grand pour moi.

— « Cette boîte sera juste de la bonne hauteur quand tu seras grande. Si tu sors de là, personne ne te trouvera plus aussi parfaite. Les gens t'aiment comme ça. C'est dangereux de sortir. Aucun enfant n'est jamais sorti de sa boîte dans notre pays et ils sont pourtant tous très heureux. Sois heureuse de ce que tu as, nous t'avons déjà placé dans la boîte du plus magnifique bleu qui soit. »

Bien souvent, j'écoutais et je me disais qu'ils avaient bien raison. Et la vie continuait. Mais par moment, je faisais une tentative pour émerger à nouveau. J'entendais alors les mêmes réactions, le même discours. Décidément, je commençais à comprendre qu'on ne me faisait pas confiance, qu'on ne croyait pas en ma capacité de me créer autrement.

Plus je grandissais et plus je me sentais coincée. Non pas que je ne puisse bouger mais cette cage de verre ne me permettait pas de courir, de sauter ou de danser d'une façon bien à moi, que les autres enfants n'avaient jamais fait.

Plutôt que de m'ennuyer ou de pleurer, car j'étais une petite fille très forte et déjà responsable de moi-même, je me racontais des histoires magnifiques de rencontres, de gens merveilleux et de voyages. Je rêvais d'aller apprendre partout puis de me faire connaître comme celle qui était sortie de son vivarium parce *qu'elle portait un trésor plus grand que sa boîte*. Bien grand rêve pour une toute petite fille qui se blessait chaque fois qu'elle cognait les parois de sa boîte de verre.

Vint un temps où la boîte ne me permettait plus aucun mouvement libre et je commençai à me frapper si fort contre les parois qu'elles fendillèrent. Je vous jure qu'il fallait vraiment vouloir pour arriver à briser un vivarium de cette qualité.

Bien sûr, je m'étais un peu coupée, mais on me reconnaissait le droit de sortir pour voir si ce que j'affirmais sur mon trésor était vrai. Je devais revenir avec des preuves rapidement. On ne me donnerait pas de moyens supplémentaires :

— « Qu'en diraient les voisins ! »

Très heureuse, mais impressionnée par un monde que je n'avais encore jamais visité, je partis vers d'autres pays.

J'étais ivre de liberté, mais je ne m'étais pas arrêtée à ce que les gens penseraient de moi.

— « On n'avait pas idée de sortir un enfant de sa boîte. On savait très bien quoi attendre de nos petits et nul n'avait besoin de plus grand. Qui s'en plaignait ? Ils étaient bien traités et on savait tous très bien la grandeur exacte de vivarium dont ils auraient besoin lorsqu'ils seraient matures. »

Je ne m'attendais pas à cet accueil et je continuai mon voyage. J'avais au moins la satisfaction de pouvoir courir, sauter et danser à ma façon.

Même si mon histoire semble très belle, je dois m'arrêter tout de suite pour vous confesser quelque chose. Je sais que dans votre tête la fin est déjà écrite et que tout se termine bien. Justement non !

Vous souvenez-vous comme j'avais été aimée et admirée dans ma boîte ? Ce n'était plus du tout la même histoire à l'extérieur. J'avais beau leur crier :

— « Je suis la même et peut-être plus encore »,

on n'acceptait pas que je ne sois plus comme les autres. Ce n'était pas leur faute, on ne leur avait pas appris à aimer les différences. Et dorénavant, mes parents cachaient que j'étais leur fille.

Au début, j'ai essayé de convaincre le monde entier, mais en vain. Après quelque temps, ayant trop besoin qu'on m'aime, je suis retourné vivre dans ma boîte.

Ah, ah ! je vous entends penser !

— « Quelle idiote, elle était enfin sortie ! »

Mais pourriez-vous vivre vous-même, envers et contre tous et sans vous sentir aimée ? Et bien moi, je n'en avais pas encore la force donc, j'y suis retournée.

J'ai continué à vivre sans trop y penser et surtout sans danser. Mais cela a été plus fort que moi, *le trésor* s'est remis à pousser et moi à sauter, me blessant continuellement aux parois de mon vivarium déjà fragilisé.

On n'avait pas cru en moi et je n'y croyais presque plus moi-même. Mais lorsque trop fatiguée de sauter, j'observais autour, je voyais de plus en plus d'enfants qui essayaient de danser. Je ne pouvais les abandonner. L'idée me reprit de sortir pour essayer de les libérer eux, avant qu'ils atteignent leur maturité, mais les gens ne m'accordaient aucune crédibilité hors de ma boîte.

C'est vrai, oubliant que vous êtes d'ailleurs, je ne vous avais pas mentionné un aspect important de l'évolution dans mon pays. Une fois arrivé à maturité, dans le vivarium, il se forme deux ouvertures pour les pieds, pour nous permettre de circuler et d'avoir nous même de jolis enfants à mettre en boîte. Mais celle-ci est fermée à clef et ne peut plus jamais être ouverte. Bien sûr, cela nous évite de nous blesser, d'attraper quelques dangereuses maladies du cœur dont nous sommes très fragiles. Et de plus, d'être accepté dans notre communauté comme adulte.

Alors, revenant à ce que j'avais pu observer chez d'autres enfants, je décidai de me soumettre aux normes locales et d'aller dans un de ces endroits où l'on s'occupe des enfants en boîte, afin de moi-même en prendre soin.

J'ai dû vraiment bien travailler, car on me laissa seule avec eux pour les aider à parfaire leur sourire, leur jolie voix, leur répartie et leur humour et surtout leur politesse. Ils étaient mes petits chéris.

J'ai commencé à leur parler de mon *trésor*, en secret bien sûr, avec des petites histoires. Bientôt j'ai pu leur chuchoter que je croyais en eux et qu'un *trésor* se cachait aussi dans leur cœur d'enfant. Et c'est lorsque j'ai vu l'étincelle dans leurs yeux que j'ai ouvert tout doucement les boîtes pour ne pas les effrayer.

À ma grande joie, ils se sont mis à danser, pourtant personne ne leur avait appris.

Depuis ce jour, je sais que chacun de mes enfants en boîte cache un *trésor*. Dans ma petite garde-boîte, j'ouvre un peu chaque jour les vivariums pour ne pas leur faire perdre le goût de la danse, le goût de leur *trésor*.

2.2 Des contes à mon intervention globale : l'évolution de ma question de recherche

Ce conte, pour moi, vient résumer l'ensemble de mon mémoire par les images et les croyances qu'il véhicule. Et maintenant, pour mieux comprendre ma question et mes buts, je vais commencer par vous faire un bref rappel de l'évolution de mes questionnements et des objectifs que je poursuis à travers cette recherche.

La lecture des contes et la pratique du dessin, d'aussi loin que je me souviens, ont toujours constitué ma voie de passage pour l'imaginaire, l'évasion des difficultés du monde réel, la façon de faire face à mes peurs. D'ailleurs, ne dit-on pas que « La peur porte en elle-même les conditions de son dépassement » (Beaumatin et Laterrasse, 1998 : 20). Je dévorais donc les livres qui, comme le souligne à juste titre Charlotte Guérette, « excellent à transformer les douleurs de croissance en bonheurs d'enfance » (Charlotte Guérette, citée in *Communication jeunesse*, 2000 : 9). C'est pourquoi, tout naturellement, j'ai utilisé le conte ou l'allégorie pour accéder aux enfants qui m'étaient confiés. Le conte est devenu ma façon d'intervenir auprès des jeunes. Au début de mon processus de recherche, je croyais même que c'était mon *seul outil d'intervention*. Je me suis donc posé la question :

Dans ma pratique éducative, basée sur les contes, comment j'aide les enfants à déployer leur potentiel et à développer leur estime de soi ?

Je voulais savoir de quelles façons les enfants m'inspiraient pour l'écriture de mes contes. Erickson affirme que « Les gens qui écoutent des contes, n'étant pas sur la défen-

sive, se laissent imprégner par le message qui atteint un petit espace de leur inconscient. C'est une façon de s'approcher de leur « réservoir de ressources. » (Erickson dans Kerouak, 1996 : 25-26)

Je me demandais alors : *Est-ce que les écrire, pour moi, consisterait à puiser dans ce réservoir ?* Puis j'ai réalisé que l'écriture de mes propres contes, par l'expression de soi, était une prise de parole et une façon de déployer mon propre potentiel. L'écriture servait donc également à l'éclosion de ma créativité et de ma liberté.

Il s'établit entre les enfants et moi une complicité qui me rend capable de leur raconter mes histoires et mes métaphores, même les plus personnelles, sans crainte d'être jugée. L'existence de soi et des autres passe par le discours qu'on leur adresse et le conte me semble être la forme privilégiée de communication avec les enfants. Il semble y avoir un réel potentiel à toucher, à atteindre les enfants, dans les histoires que je leur écris, peut-être surtout parce qu'elles me sont inspirées d'eux. Elles parlent d'eux et de moi. (Extrait de mon journal de recherche, mars 2004)

Quand je relis mon journal et mes histoires récentes, je réalise que cela est un moyen de déployer mon propre potentiel. Je me demande si les contes contribuent à développer mon potentiel et mon estime de soi et que les enfants m'aident à me valoriser. Au gré de ces réflexions, ma question se transforme donc pour devenir :

Comment, par l'écriture des contes, j'arrive à accoucher de mon trésor, à me déployer et à développer mon estime de moi ?

Je continue de noter mes observations sur ma pratique éducative. En relisant, je constate qu'il y a quelque chose de plus que l'utilisation du conte. Bien sûr, j'éprouve un

grand enthousiasme à écrire, à lire et à raconter les histoires imaginaires ou réelles, mais je savoure aussi la joie des moments privilégiés avec les enfants, et ces instants paraissent porteurs d'un potentiel plus grand. Il y a aussi *avant* et *après* le conte. Avec certains enfants qui ne semblent pas être particulièrement touchés par les histoires, je réalise que j'utilise d'autres moyens pour les atteindre comme, entre autres, les jeux de rôles ou la coopération dans une activité.

D'une part, il y a d'autres outils et, d'autre part, je m'adapte à la situation. Je peux alors supposer que j'apprends également de ma relation avec eux. En conséquence, je commence à réaliser que ma pratique n'est pas constituée uniquement des contes et que je ne suis pas la seule à servir de guide. « Plus je travaille à développer leur potentiel et plus j'apprends à développer le mien. Plus je suis empathique et indulgente à leurs vulnérabilités et plus j'apprends à être indulgente et à accepter les miennes. » (Extrait de mon journal de recherche, juin 2005)

À partir de ces observations, je me suis mise à soupçonner l'étendue de ce que constitue ma pratique éducative. Je cerne un peu plus ce que je cherchais à nommer par ma recherche. Je désire voir réellement et le plus globalement possible ce que je fais. Je désire m'améliorer et développer mes habiletés professionnelles. Ainsi, tout naturellement, j'en suis venue à me demander :

Comment les enfants et moi nous aidons-nous réciproquement à développer notre potentiel et notre estime de soi ?

Je veux savoir : qu'est-ce qui se cache derrière mes coups de foudre pour ces petits. Quels sont les outils que j'utilise pour accompagner les enfants dans le développement de leur potentiel et de leur estime ? Quels modèles se dégagent réellement des observations de mes interventions ? Est-ce que j'arrive à atteindre mon but d'être une « facilitatrice » (Rogers, 1984) pour eux ?

Après discussion avec Jean-Marc Pilon, mon directeur de mémoire, je considère avoir au moins trois avenues possibles :

I. Cibler sur Christine qui accouche de son trésor et faire une recherche heuristique et existentielle là-dessus : comment accoucher de mon trésor ? Comment me déployer ? Comment développer ma confiance et mon estime de moi ?

II. Cibler sur l'accompagnement des enfants en CPE. Comment j'utilise le conte et différents outils pour aider les enfants à accoucher de leur trésor, de leur unicité et de leur différence ? Faire une recherche praxéologique, de type science-action dans le but de comprendre mon modèle d'intervention et d'améliorer ma pratique.

III. Comment accoucher mutuellement, les enfants et moi, de notre potentiel par une relation de réciprocité éducative ? Comment développer ensemble notre potentiel et notre estime de soi ?

Ce dernier thème est apparu clairement lors d'une conversation avec Monsieur Pilon. Je lui dis que parfois les enfants réagissent aux contes ou aux outils que j'utilise de manière différente de ce que j'avais anticipé et, qu'à ce moment-là, je les suis.

De plus, Roger, un collègue d'étude, avait dit en classe que, dans la tradition amérindienne, on croit que les enfants sont là pour éduquer les parents. *On peut donc présumer qu'il y a une dimension de coopération et de réciprocité dans la relation d'accompagnement comme éducatrice.*

Mais alors, il faut se poser la question : Quels sont ces signes de coopération et de réciprocité ? Par mon vif intérêt à y répondre, je vois désormais ma recherche comme *ontogénique et praxéologique*.

Idéalement, un projet de recherche devrait être une histoire d'amour entre le chercheur et son sujet, un amour fou qui ne durera peut-être pas plus longtemps que le sujet lui-même, ou un amour qui mûrit lentement pour éclore dans le rapport final. (Deslauriers, 1991 : 26)

Ce sont ces signes de coopération et de réciprocité à travers mes relations que je tenterai de démontrer au chapitre quatre, lors de l'analyse et de l'interprétation des données.

2.3 Mes objectifs de recherche

Ce cheminement pour arriver à ma question m'a amenée à me demander ce que je désirais vraiment et à préciser davantage mes objectifs de recherche. Comme ma question

m'amène à observer la réciprocité entre les enfants et moi dans le développement de notre potentiel et de notre estime de soi, voici donc les objectifs que je poursuis :

- conceptualiser mon modèle de pratique dans le but de tendre vers un modèle de facilitatrice (*en nommant notre modèle, on le rend conscient*) ;
- observer les écarts entre ma théorie professée et ma théorie pratiquée (*en m'observant, je verrai ce que je dois changer pour y arriver*) ;
- observer le phénomène de coopération et de réciprocité entre les enfants et moi dans le développement de notre potentiel et de notre estime de soi, dans le contexte de ma pratique en CPE.

Ce type de démarche, où le chercheur devient son propre objet de recherche, amène inévitablement une transformation personnelle de par sa pertinence personnelle si forte (Pilon, 2005). Je m'attends à ce que, parmi les retombées, cela amène un renouvellement de ma pratique, que cela contribue à déployer mon potentiel et à m'actualiser, et qu'il y ait des impacts sur la reconnaissance de la valeur de mon expérience.

2.4 Quelques concepts

Pour que mon intervention auprès des enfants génère de belles occasions d'apprentissage, je m'appuie sur certaines idées et convictions personnelles. Je tiens à revoir ici quelques concepts-clés, comme l'estime de soi et l'accompagnement réciproque, ainsi que

mes croyances sur l'unicité et le potentiel de chacun, qui sont au cœur de ma recherche et sur lesquels je me questionne constamment.

2.4.1 Estime de soi : une image positive à construire

La dignité est le bien le plus précieux d'une personne.
C'est un habitacle heureux, stable, un repère tant pour soi que pour autrui. On lui prodigue des soins minutieux. On la conserve comme un bien inestimable. Le meilleur moyen de la préserver est encore de l'entretenir chez les autres. Dans la reconnaissance mutuelle, nous savons ce que nous valons.
(Bédard, 2003 : 60)

Le terme estime de soi est un concept très large, utilisé dans plusieurs contextes qui, s'ils ne sont pas nécessairement contradictoires, peuvent être extrêmement différents. Si on fait une recherche dans Manitou sur l'estime de soi, on y retrouve 1020 références. J'ai fouillé à travers ces documents, pour me rendre compte que très peu traitent de l'estime de soi des enfants de moins de 5 ans. Plusieurs, fort intéressants, traitent de l'estime de soi de l'adulte. Par exemple, Jean Monbourquette (**De l'estime de soi à l'estime du Soi**) nous présente des définitions claires et des stratégies pour développer l'estime de soi de la personne, mais encore plus en fin d'adolescence ou à l'âge adulte. En parlant aux éducateurs il dira :

[...] les marques d'affection sont de nature à augmenter l'amour de soi, tandis que les marques d'attention développent la confiance en ses aptitudes. L'équilibre des deux types de manifestations est indispensable pour permettre à une personne d'acquérir la maturité. (Monbourquette, 2002 : 61)

La plupart des livres sur le développement de l'estime de soi vont traiter des enfants à partir de l'âge de la scolarisation au primaire, par exemple dans **Comment développer l'estime de soi** de Robert W. Reasoner. (Reasoner, 1995) Dans ma recherche pour définir ce que représente l'estime de soi, la plupart de ces définitions ne collaient pas à ma pratique en CPE au quotidien.

Tout près de nous, au Québec, Danielle Laporte a beaucoup traité du développement de l'estime de soi des jeunes enfants. (Laporte, 2002, 1997, Laporte et Sévigny, 1993) Ces travaux sont pleins de trucs concrets et s'adressent autant aux éducateurs qu'aux parents. Encore plus récemment, Sylvie Provencher a produit un livre qui vise le développement de l'autonomie par l'estime de soi pour les éducatrices en milieu familial. (Provencher, 2002) Les définitions qui se rapprochent le plus de ce que j'observe dans ma réalité de travail, je les ai retrouvées dans les propos de Germain Duclos (Duclos, 2000, Duclos, Laporte et Ross, 1994 et 2002, Duclos et une équipe d'éducatrices dirigée par Denise Bertrand, 1997, Duclos et Laporte, 1992)

Comme je ne me situe pas dans une recherche appliquée, mais dans une recherche praxéologique et que je ne vise pas à faire une revue de la littérature, j'ai choisi de me servir des travaux de Germain Duclos pour appuyer mon expérience de l'estime de soi au quotidien. Dans cette recherche praxéologique, je vise à conceptualiser mon modèle de pratique et à tendre vers un modèle de « facilitatrice ». (Rogers, 1984) Le développement de l'estime de soi chez les enfants et chez moi se situe en toile de fond de ma démarche.

Ceci étant dit, au quotidien, je dis souvent *mes* enfants et je parle de *nous* comme d'une famille lorsque je fais référence aux enfants dont j'ai la garde au CPE. Nous développons ensemble un grand sentiment d'appartenance à notre groupe. Selon Germain Duclos (2000), ce sentiment d'appartenance fait partie des quatre composantes pour développer l'estime de soi :

- I. Un sentiment de confiance
- II. La connaissance de soi
- III. Le sentiment d'appartenance à un groupe
- IV. Un sentiment de compétence

Le petit, accepté dans un groupe d'enfants, celui qui ressent du plaisir au contact des autres, se construit une image positive de lui-même. Cette image est ce que l'on appelle l'estime de soi sociale. « L'estime de soi, c'est cette petite flamme qui fait briller le regard lorsqu'on est fier de soi. Mais cette flamme peut facilement vaciller et même s'éteindre si elle est exposée aux vents mauvais des sarcasmes et des critiques. » (Duclos, 2000 : 21)

L'enfant malhabile socialement, celui qui aborde les autres brusquement, qui manifeste des comportements agressifs comme pousser, taper, crier pour obtenir ce qu'il veut ou pour exprimer sa colère, peut être rejeté du groupe d'enfants. Les autres bouts de choux lui expriment leur refus face à son désir de s'intégrer à leurs jeux. Cet enfant exclu vit de la solitude et développe une identité sociale négative. Il ne se sent pas aimé donc il

ne se juge pas aimable (Gascon et Giuliani, 2000). L'enfant qui, dès son jeune âge, vit des situations de réussites sociales se sent aimé et aimable, estimé donc estimable. C'est toute la construction de son image personnelle qui devient positive suite à ces expériences. Il faut savoir que l'estime de soi est d'abord extrinsèque (les commentaires positifs de l'entourage et les mots et gestes d'approbation) pour ensuite s'intégrer. Germain Duclos affirme même que l'estime de soi comme telle ne peut être acquise dans la prime enfance.

Avant l'âge de 7 ou 8 ans, on ne peut parler d'une véritable estime de soi chez l'enfant. En effet, les capacités intellectuelles d'un enfant d'âge préscolaire ne sont pas assez développées pour qu'il puisse jeter un regard critique sur lui-même et accéder à un véritable monologue intérieur. (Duclos, 2000 : 23)

Les liens d'attachement, les relations de confiance qu'il vit, les *feedbacks* positifs, la connaissance de soi, l'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence édifient les bases de ce qui deviendra son estime de lui-même (Duclos, 2000). On parle au début de confiance en soi et de confiance d'agir. L'enfant doit d'abord exprimer cette confiance avant d'intégrer son estime de lui-même. C'est un processus continu qui « doit être alimenté par des moyens concrets et, en priorité, par les attitudes éducatives appropriées » (Duclos, 2000 : 11-12). L'éducatrice occupe donc une place privilégiée d'accompagnatrice de ces apprentissages pour les tout-petits.

2.4.2 L'accompagnement réciproque

Tout ce qui est enseigné doit être montré.

La culture véritable n'est qu'un chenal entre la nature intérieure et la nature extérieure. Sur ce chenal, l'éducateur joue le rôle de passeur.

(Bédard, 2003 : 97)

D'après moi, dans l'accompagnement il y a une grande part de coopération. Selon le dictionnaire Larousse, la *coopération* c'est : l'« Action de coopérer ; d'agir conjointement avec quelqu'un ». La coopération, c'est d'abord prendre conscience de ses propres besoins et des besoins de l'autre pour offrir et demander de l'aide et travailler conjointement. C'est partager son pouvoir et ses habiletés avec quelqu'un d'autre. Tandis que la *réciprocité*, toujours selon Larousse, est : « État, caractère de ce qui est réciproque ; qui marque un échange équivalent entre deux personnes, deux groupes, deux choses ; mutuel ».

Bien qu'entièrement consciente de l'individualité de chacun, à partir du moment où je me suis mise à parler de réciprocité dans mon action éducative et que j'ai décidé d'observer la relation, je suis passée du *je* au *nous* de façon naturelle. Dès le départ, j'avais l'intuition que j'avais des choses à apprendre de ma situation privilégiée d'accompagnatrice. Les dictionnaires définissent l'accompagnement comme une présence physique, psychologique ou professionnelle. Selon la définition de l'Office de la langue française, lorsqu'il s'agit d'un intervenant, cet accompagnement se situe dans une phase d'adaptation, de réadaptation ou d'intégration sociale dans le but d'assurer le bon déroulement de cette phase. Pour moi, l'accompagnement c'est avant tout aller avec quelqu'un, amener, conduire, apporter des soins ou du soutien et parfois servir de guide.

C'est une équipe que nous formons, les enfants et moi, dans notre coopération éducative. Je sentais intuitivement qu'il y avait quelque chose qui se vivait dans la réciprocité avec les petits. Je ne veux pas en revanche définir plus à fond le concept

d'accompagnement réciproque ou faire une revue de la littérature sur le sujet. Dans cette recherche, je veux, en lien avec ma question et mes objectifs, voir comment moi je vis la réciprocité et comment nous y donnons naissance les enfants et moi.

2.5 Mes croyances

« La pratique quotidienne, les gestes les plus simples que nous posons
sont porteurs de nos théories les plus profondes. »
(Paré, 1998 : 2)

Par-dessus tout, j'ai une croyance profonde en l'immense potentiel de chaque enfant et au pouvoir que nous avons d'apprendre de nos relations. C'est pourquoi, dans ma pratique, plusieurs choses me tiennent à cœur :

Je tiens à ce que tant l'environnement physique que mes gestes et mon attitude s'articulent totalement autour des enfants, de leurs besoins et de leur bien-être.

Je tiens à ce que la notion de plaisir soit toujours présente. J'essaie de mettre en place les conditions favorables pour que les petits perçoivent leur milieu de garde comme une deuxième famille où ils peuvent s'épanouir, où ils sont acceptés inconditionnellement.

Je tiens à ce que les apprentissages des enfants de mon groupe soient « expérientiels et significatifs », c'est-à-dire « qu'ils partent d'abord d'un « engagement personnel » et de la propre initiative de l'enfant, dont il connaît et évalue lui-même la pertinence » (Rogers, 1984 : 3). Si l'enfant, par le jeu, développe un intérêt et une curiosité pour un sujet, il faut pouvoir le mettre en situation d'y répondre. Cela fait partie du processus d'apprentissage actif. Maria Montessori disait : « [...] l'enfant doit apprendre grâce à sa propre activité, parfaitement libre de choisir ce dont il a besoin, sans que son choix soit mis en question » (Montessori, 2003 : 18). J'essaie de me rapprocher le plus possible de ce modèle.

Je crois que chaque enfant possède un potentiel unique et inépuisable. Je veux contribuer à développer ce potentiel par mon rôle d'accompagnatrice dans un modèle de « facilitatrice ». Rogers affirme que :

Le facilitateur compte pour beaucoup dans l'établissement du climat initial ou de l'ambiance de l'expérience de groupe ou de classe. S'il a pour philosophie fondamentale la confiance dans le groupe et dans les personnes qui composent ce groupe, cette confiance « passera » d'une manière ou d'une autre. (Rogers, 1984 : 62)

J'ai le désir d'aider les enfants à développer une bonne estime de soi et une confiance dans leur potentiel. En posant des gestes d'accueil, d'ouverture et de reconnaissance, en favorisant l'entraide et la résolution de conflits entre eux, en les valorisant dans leurs actions de tous les jours, je tente de leur faire vivre des situations de réussite qui développent la confiance en soi.

2.5.1 L'unicité

« Chaque humain occupe un point précis de l'espace et du temps. Sa perception est unique et aucun autre humain ne peut éprouver la réalité de la même façon. C'est pourquoi chacun de nous a une unicité qu'il doit explorer et exprimer. »
(Paré, 1987 : 17)

J'ai l'impression que cette unicité passe aussi par les relations uniques que nous entretenons avec notre entourage. Pour moi, l'unicité est ce qui est seul en son genre, que l'on ne peut comparer à rien ou à personne d'autre en raison de son aspect exceptionnel. Il m'apparaît que chaque enfant possède ce caractère unique. « Alors nous devons apprendre aux enfants qu'ils sont uniques au monde. Nous devons leur montrer qu'ils seront toujours

le meilleur eux-même possible. » (Buscaglia, 1983 : 147) Françoise Dolto allait même jusqu'à affirmer :

Mais « l'enfant » ça n'existe pas... On fait un discours sur l'ENFANT, alors que chaque enfant est absolument dissemblable d'un autre quant à sa vie intérieure, quant à la façon dont il se structure selon ce qu'il ressent, perçoit et selon les particularités des adultes qui l'élèvent. [...] Mais si l'on considère les êtres les uns par rapport aux autres, il ne faudrait plus parler d'enfants mais de tel individu relativement comparable (selon tel ou tel paramètre) à tels autres, du premier âge, du second âge, etc. (Dolto, 1985 : 137)

Il nous faut nous arrêter, observer, être à l'écoute et laisser se déployer cette unicité. André Paré disait une phrase d'une grande sensibilité lors de son allocution suite à la remise d'un doctorat honorifique en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Il affirmait que : « La présence que l'on est capable d'accorder à une personne, à sa spécificité, à son unicité, à ses ressources, aux mouvements de déploiement qui cherchent à poindre en elle, est ce que l'on peut apporter de plus important en éducation. » (Paré, 1998 : 1) Lorsque notre action éducative est dirigée vers de tout jeunes enfants, nous avons à apprendre à ouvrir grandes nos oreilles et nos bras pour accueillir et donner toute la place à ce magnifique déploiement de leur potentiel.

2.5.2 Le potentiel humain : un trésor immense, unique à chacun

Chacun en ce monde est porteur d'un *trésor*, d'un potentiel immense à déployer. C'est l'ensemble des ressources, imaginables et inimaginables, que possède une personne (intellectuelles et cognitives, affectives, sociales, motrices, sensitives, artistiques, etc.) et

qui l'aident à se construire par ses expériences de vie. « Croire en l'autre, c'est reconnaître son potentiel, sa capacité de changer, de s'adapter, d'apprendre. » (Lévesque, 2002 : 68)

Croire en l'autre, c'est aussi faire confiance à la vie et à la capacité de chacun de se bâtir.

Il existe un trésor
 Une richesse qui dort
 Dans le cœur des enfants mal-aimés
 Sous le poids du silence
 Et de l'indifférence
 Trop souvent le trésor reste caché
 Libérer le trésor...
 (Michel Rivard, 1987)

Comme être humain et comme éducatrice, je crois fermement que chaque enfant possède un *trésor* : un potentiel fertile, immense et inépuisable. L'ensemble des ressources que possède un enfant étant intarissable, nous, les adultes, et principalement ceux qui travaillent auprès des jeunes, avons la responsabilité de les aider à le déployer. Nous devons les aider à être bien, à développer leurs habiletés sociales, leur estime d'eux-mêmes pour être heureux en société et atteindre leur plein épanouissement. « Je sais qu'il existe en chacun de nous un potentiel bien supérieur, des possibilités bien plus grandes que ce que nous pouvons imaginer » (Ross, 1985 : 15-16).

Je dois donc puiser dans mes propres ressources pour accompagner les enfants au quotidien. Pour le faire de façon efficace, je dois m'observer afin d'être consciente de ce que je fais réellement dans mes interventions. Le but étant de diminuer l'écart entre ce que je voudrais faire, ma *théorie professée* et ce que je fais vraiment, ma *théorie pratiquée*.

2.6 Théorie professée et théorie pratiquée

Dans une démarche de recherche praxéologique, les auteurs Argyris et Schön ont défini la théorie de référence ou *théorie professée* comme étant le discours du praticien sur sa pratique (Argyris et Schön, 1999). Cette théorie serait : « un ensemble de concepts, de définitions et de propositions en relation les uns avec les autres qui propose une vue systématique d'un phénomène en précisant les facteurs déterminants. La théorie a pour but d'expliquer et de prédire le phénomène. » (Argyris et Schön, 1999 : 350) Pilon ajoute que « très souvent cette théorie professée est en lien avec des valeurs humanistes portées socialement qui prônent la coopération, la démocratie, la liberté de choix, l'actualisation de la personne, etc.» (Pilon, 2005 : 75). Il s'avère que, dans les faits, les praticiens agissent différemment du discours qu'ils tiennent et je ne fais pas exception à cette règle. Il s'agirait alors de ce que Argyris et Schön (1999) appellent leur théorie d'usage ou *théorie pratiquée*.

Pilon ajoute :

[...] il y a souvent un écart entre ce que l'on pense faire et ce que l'on fait vraiment. [...] Il y a tout un éventail de connaissances qui se sont développées à notre insu au fil de nos expériences et qui régissent nos pratiques, nos actions, de manière plus ou moins consciente, ce qui crée cet écart. (Pilon, 2005 : 75)

De plus, nous nous forçons une image idéale de nous-même, souvent influencée par les attentes sociales, dans laquelle notre ego se préserve et se conforte (Pilon, 2005). Il serait donc pertinent de me demander jusqu'où ma pratique est-elle cohérente avec les valeurs que je prône et les croyances que je porte ?

Notre façon d'entrer en relation avec les autres découle d'un long processus d'apprentissage depuis notre enfance. Nous avons développé par essai et erreur une théorie d'usage qui s'exprime dans nos relations humaines, dans nos pratiques psychosociales tant professionnelles que privées. Nous avons tous une connaissance implicite de nos pratiques psychosociales que nous pouvons nommer si nous en prenons le temps. (Pilon, 2005 : 91)

Observer cet écart entre ma théorie pratiquée et ma théorie professée est un des objectifs de ma recherche mentionné plus tôt. Il me semble que lorsque je prends conscience de cet écart entre mon discours et mon agir, cette distance a tendance à diminuer.

Ce sont ces objectifs et leurs visées qui ont justifié le choix de ma méthodologie de recherche et de mes instruments de collecte de données. C'est pourquoi, comme vous le verrez dans le chapitre 3, j'ai opté pour une recherche qualitative de type ontogénique, praxéologique et phénoménologique. J'expliquerai dans ce chapitre ce que j'entends par chacun de ces concepts.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

«[...] Quoi que l'on fasse en éducation, on travaille toujours sur soi. »
(Legault et Paré, 1995 : 157)

L'histoire de ma démarche de recherche m'a conduite sur diverses voies méthodologiques. Finalement, j'opte pour une recherche qualitative de type ontogénique, praxéologique et phénoménologique. Voyons tour à tour ce que chacun de ces modèles m'inspire.

3.1 Une recherche qualitative

Le choix d'une méthode de recherche qualitative va de soi pour moi, puisque celle-ci vise à comprendre, même à saisir de l'intérieur la qualité et la nature des éléments, d'une situation, d'un phénomène et à les analyser afin de mieux les déchiffrer et d'en faire ressortir le sens (Deslauriers, 1991).

La méthode qualitative me permet donc, dans un premier temps, d'observer de près ma pratique. Au départ, j'avais le pressentiment de savoir à l'avance ce que j'y trouverais. Pourtant, les découvertes que je fais sont en train de mettre en lumière autre chose de plus

complexe, des interventions à la fois globales ou particulières plutôt qu'uniquement basées sur les contes.

Contrairement à la recherche quantitative qui favorise plutôt l'utilisation de méthodes rigides de collecte des informations et qui conduit à des interprétations relativement objectives des résultats, la recherche qualitative est caractérisée par une grande souplesse dans la façon d'obtenir les informations désirées et par une participation importante du chercheur à l'interprétation des résultats. (St-Pierre, 1998)

En conscientisant de quoi est faite ma pratique, mes gestes devenus instinctifs et routiniers et mes modèles, j'espère mieux expliquer et redonner de la valeur à mon expérience. Comme le dit Deslauriers en parlant de ses étudiants, la recherche qualitative permet de :

(...) dénicher l'insolite dans l'habituel, l'extraordinaire et l'exemplaire dans l'ordinaire, (et) lorsqu'ils découvrent à leur tour que la vie quotidienne peut être plus complexe qu'elle ne paraît, il me semble à ce moment-là que la recherche qualitative touche la sensibilité de la nouvelle génération. (Deslauriers, 1999 : 8)

J'effectue une recherche qualitative, mais par définition, celle-ci s'adresse plutôt à un objet de recherche extérieur au chercheur. Comme je serai mon propre objet de recherche et mon propre terrain par mes interactions avec les enfants de mon groupe, je m'inspire d'une recherche pédagogique à visée ontogénique (Van Der Maren, 1995). Ma démarche de réflexion est une recherche de pratique, qui m'aidera à interpréter mes actions, me permettra de conceptualiser mes modèles et d'en accroître la maîtrise dans un but d'auto formation.

3.2 Une recherche pédagogique à visée ontogénique

Le métier d'éducatrice implique une pratique éducative, bien qu'elle ne soit pas reconnue et évaluée de la même façon que pour les enseignants dans les institutions d'enseignement. La lecture des travaux de Van Der Maren me révèle ce que je suis en train d'effectuer comme recherche.

D'après Van Der Maren, enseignant et chercheur en pédagogie de l'éducation, il s'agit d'abord d'établir les enjeux et les finalités de la recherche. Selon lui, les finalités d'une recherche sont de quatre ordres au moins : théorique ou nomothétique, pragmatique, politique ou ontogénique (Van Der Maren, 1995).

Je ne veux pas, de toute évidence, travailler sur les systèmes et les institutions, mais plutôt sur moi. Dans la recherche ontogénique (onto : soi ; génique : genèse, développement), *le chercheur est considéré comme le premier instrument de ses interventions*. Cet enjeu vise son perfectionnement par le développement de ses connaissances et de ses habiletés, par la réflexion dans l'action, pour améliorer sa propre pratique éducative (Van Der Maren, 1995).

Je fais d'ailleurs des liens avec la recherche pédagogique décrite par Van Der Maren quand il déclare que : « [...] l'objectif général de la recherche pédagogique n'est pas la vérité (jugement vrai ou faux sur les énoncés d'une théorie). Son objectif est la

fonctionnalité. Les questions qu'elle pose sont : est-ce que ça fonctionne ? comment ça marche ? » (Van Der Maren, 2003 : 2).

Je vois déjà que ça marche avec les enfants ; je les vois s'amuser, rire, s'épanouir et se développer, mais je ne sais pas encore totalement *comment ça marche*. Je sais que je suis bien et heureuse avec eux et dans mon métier, sans pouvoir dire quels éléments en particulier en sont la cause. Quels sont les facteurs qui influencent notre bien-être, les enfants et moi ?

Par la recherche ontogénique, je vise le développement du savoir de ma pratique en portant un intérêt privilégié au point de vue de l'acteur premier, c'est-à-dire moi-même, dans mon action et ma rationalité. Cette démarche m'implique à la fois comme objet et comme sujet. La recherche ontogénique observe et réfléchit de façon globale sur la pratique, pour en améliorer l'efficacité et l'efficience selon les propres critères du chercheur. La recherche ontogénique prend aussi en compte la remise en question professionnelle et le besoin d'actualisation dans l'ensemble.

3.3 Une recherche praxéologique

Lorsqu'on vise un but de perfectionnement, il y a implicitement une notion d'efficacité ; c'est ce que l'on retrouve dans la démarche praxéologique. En praxéologie, je deviens de plus en plus consciente de mes actions et sensible à mes propres incohérences. Pilon explique son point de vue en disant : « [...] je conçois la recherche praxéologique

comme une démarche qui vise à valider un discours, à valider une théorie professée, ou à dégager un nouveau discours à partir de sa pratique. Bref il s'agit d'explicitier sa théorie d'usage (St-Arnaud, 1999). » (Pilon, 2005 : 75) Dans le quotidien, je professe un discours, mais parfois j'agis différemment. En m'observant et en faisant l'analyse des situations observées, je cherche un chemin d'unification entre mes théories professées et mes théories observées. Le but de la praxéologie est de finir par être capable de « réflexion dans l'action » (St-Arnaud, 1995 : 34).

Pour y arriver, on propose de choisir certaines situations d'intervention et d'en faire une retranscription mot à mot (verbatim) afin de les analyser, ce qu'on nomme la « réflexion sur l'action » pour finalement évaluer la réussite des interventions selon les buts visés (intentions) (St-Arnaud, 1995 : 34). « La réflexivité fait référence à l'acte cognitif de porter un regard sur ses propres conceptions et attitudes et sur son propre agir » (Sauvé, 2001 : 8).

Par cet outil, je peux choisir de m'observer et de changer mon agir pour le rendre cohérent avec mon discours. Ou bien je peux changer mon discours pour le rendre cohérent avec mon agir dont je suis maintenant consciente.

Les objectifs de devenir plus consciente, de réfléchir dans l'action et de corriger mes erreurs au fur et à mesure répondent à mon besoin d'améliorer l'efficacité des actions de ma pratique. De façon concrète, je peux voir si chacune de mes actions vise vraiment le développement du potentiel des enfants et de leur estime de soi dans la réciprocité. Ce que

Schön appelle « des praticiens réflexifs » (St-Arnaud, 2000 : 128) s'engage bien dans ma démarche d'observation de ma pratique.

3.4 Une recherche phénoménologique

Comme je le mentionnais plus haut, je m'engage donc dans une recherche qualitative de type ontogénique, praxéologique et phénoménologique.

[La phénoménologie] est la science des phénomènes, c'est-à-dire l'étude systématique de tout ce qui se présente à la conscience, exactement comme cela se présente; autrement dit, la phénoménologie est l'étude des structures de la conscience, ce qui inclut une corrélation entre les actes de la conscience et leur objet (compris dans son extension la plus générale possible) et les divers styles et modalités de présence manifestés par la conscience. (Giorgi, 1997 : 366-367)

La phénoménologie ne traite pas des faits tels quels, mais plutôt des intuitions et des présences dans leurs significations, leurs sens et leurs essences. « L'essence représenterait [...] ce qui, comme sens, se maintient le plus durablement dans un contexte donné » (Giorgi, 1997 : 376). L'interprétation du phénomène ne se fait pas dans une analyse objective, mais précisément sous l'angle du sens de la personne qui le vit (Giorgi, 1997). « Même quand des “objets réels” sont en cause, les sciences humaines s'attachent à comprendre comment ces objets sont perçus ou ce qu'ils veulent dire plutôt qu'à leur “quiddité” ou à leur caractère réel. » (Giorgi, 1997 : 369)

C'est par l'exploration de moments intenses, l'écriture de « je me souviens » (Galvani, 2004), que je laisse apparaître à ma conscience ces phénomènes. Je n'aurai jamais

la prétention d'affirmer que mes comptes rendus sont objectifs. Ils sont pourtant une description de l'expérience concrète de ce à quoi je suis présente. « Tout d'abord, la phénoménologie traite du phénomène de la conscience et, prise dans son sens le plus large, elle renvoie à la totalité des expériences vécues par un individu. » (Giorgi, 1997 : 368) La phénoménologie fonctionne par réduction, ce qui est, d'après Giorgi (1997), mettre entre parenthèses nos connaissances sur le sujet pour rester présent et ouvert à l'expérience.

Ma démarche phénoménologique est orientée vers la découverte et, en ce sens, j'espère demeurer suffisamment ouverte pour laisser le sens des données, même imprévues ou surprenantes, émerger.

3.5 La collecte de données

Les premiers chercheurs en sciences humaines étaient souvent plus audacieux que ceux d'aujourd'hui lorsque venait le temps de recueillir des données. Ils avaient pour principe cardinal que tout renseignement pouvant leur apprendre quelque chose avait de la valeur : *coupures de journaux, lettres, correspondance, journal intime, photographies...* (Deslauriers, 1991 : 33)

Ma collecte de données sera à l'image de ma méthode, c'est-à-dire variée. Voyons ici les principaux instruments qui me serviront à répondre à ma question de recherche afin de satisfaire mes objectifs.

3.5.1 Le journal de recherche

« L'écriture ne reproduit pas le monde, elle le produit.
Ce qu'elle porte n'existe pas avant elle. »
(Hess, 2004 : 81)

Sans le savoir, depuis la veille de commencer mes cours à la maîtrise, j'avais déjà choisi une méthode de collecte de données : je tiens mon journal (curieux hasard). J'écris, pas nécessairement quotidiennement mais régulièrement, mes impressions de la journée, les événements qui me marquent, ou des observations sur des enfants. Je les écris de façon descriptive et aussi sensitive. André Paré dit que « l'écriture d'un journal devrait se faire dans une totale liberté pour que nous puissions laisser émerger ce que nous portons en nous pour pouvoir, par la suite, mieux prendre conscience de ce que nous vivons » (Paré, 2003 : 46). Quelques fois, j'écris des situations parce que je me sens compétente et d'autres fois lorsque que je me sens incompétente et que j'ai besoin de les comprendre. Comme le mentionne Anne-Marie Jobin (Jobin, 2002) dans son ouvrage sur le journal créatif « [il] est un outil puissant de prise de décision et de clarté intérieure » (Jobin, 2002 : 50). Il me permet de prendre du recul par rapport aux situations et de les voir parfois sous un jour différent. En parlant du journal d'itinérance, Barbier dit que c'est : « [un] carnet de route dans lequel chacun note ce qu'il sent, ce qu'il pense, ce qu'il médite, ce qu'il poétise, ce qu'il retient d'une théorie, d'une conversation, ce qu'il construit pour donner du sens à sa vie » (Barbier, 2004 : 18). D'autres auteurs sont plus stricts quant à l'utilisation du journal comme outil. Cady voit ce registre comme très formel, contrairement à l'image du journal créatif de Anne-Marie Jobin. Il dit que ce n'est pas le lieu pour les questionnements

personnels. Il affirme qu'« [...] on ne couche pas des mots sur celui-ci comme on s'étend sur le divan du psychanalyste » (Cady, 2004 : 80).

Ma propre définition du journal se rapproche beaucoup plus de celle d'André Paré, c'est-à-dire que « le journal est d'abord et avant tout un instrument de croissance et d'intégrité personnelle » (Paré, 2003 : 19). Il affirme en premier lieu que « seule une connaissance approfondie de soi-même peut transformer graduellement la personne et son comportement » (Paré, 2003 : 4). Je crois, comme lui, que le journal est l'outil qui permet cette prise de conscience qui amène au changement, en permettant d'avoir accès et de comprendre nos perceptions (Paré, 2003). C'est « un instrument d'accompagnement privilégié dans ce type de recherche afin de décrire ses expériences, ses réflexions, ses prises de conscience, etc. » (Pilon, 2005 : 82). Mais enfin, comme Paré le dit si justement : « ... chaque journal est unique. Il devient un véritable portrait de la personne qui l'écrit, tant par son contenu que par la forme. » (Paré, 2003 : 25) Et par le fait même, chacun trouvera sa façon personnelle de le rédiger selon ses besoins ou ses propres objectifs. Personnellement, afin d'aller puiser de l'information au niveau plus créatif, intuitif et imaginaire, je note dans mon journal les contes que je compose. Ceux-ci me sont souvent inspirés des enfants que je côtoie ou de situations quotidiennes.

Quotidiennement, je recueille mes observations et des comptes-rendus de causeries avec les enfants. Mon côté entêté me pousse à essayer de tout écrire. Une des difficultés que je rencontre alors dans ma pratique vient du manque de temps de réflexion et d'observation en retrait. Vous n'êtes pas sans savoir que la vie au quotidien avec dix

enfants de quatre à cinq ans, en pleine expérimentation de leurs capacités langagières, laisse peu de place au silence et à l'observation. Ils posent énormément de questions pour lesquelles ils attendent des réponses immédiates. Il y a toujours beaucoup d'interactions simultanées. Il me faut, pour ainsi dire, être à la fois spectatrice et actrice. Il m'est assez difficile d'écrire les paroles précises d'une conversation. J'essaie toutefois de m'astreindre à une certaine rigueur dans la consignation de mes observations, en tenant compte du facteur temps qui me fait perdre les détails du discours. Van Der Maren (2003) laisse entendre, dans sa recherche de rigueur, qu'il y aurait des *bonnes* et des *mauvaises traces* et que l'on devrait les reconnaître et en être conscient avant de les écrire dans son journal.

La prise en compte des caractéristiques de la pratique n'élimine pas les exigences méthodologiques de rigueur ; elle renverse simplement les priorités. Bien qu'analogique et floue, la trace pratique devra cependant être *toute la trace, rien que la trace et la bonne trace*. (Van der Maren, 2003 : 3)

Je pense que l'écriture ne devrait pas être censurée au départ parce que la *vraie trace* ne se présente pas toujours sur le coup. Il faut faire confiance à son intuition. « Le journal nous permet d'accéder à ce qui semble avoir le plus de sens et être au centre de notre vie à un moment précis » (Paré, 2003 : 19). Pour ma part, je dois parfois écrire en *quantité* avant d'arriver à la *qualité* recherchée². Je crois que le tri, au niveau de la pertinence et de la justesse de la trace, pourra toujours se faire ultérieurement.

² Pour l'analyse des données, mon journal s'échelonnant de 2003 à 2006, les extraits utilisés seront puisés à l'intérieur, sans tenir compte de la chronologie, selon les situations exposées. Par exemple, j'ai vécu l'accueil d'un groupe en 2003, un autre en septembre 2004, un suivant en 2005 et je m'apprête à en accueillir un nouveau pour septembre 2006.

3.5.2 Les fiches praxéologiques

Suite à un cours de praxéologie, je commençai à faire des fiches praxéologiques. « Il paraît important de souligner à quel point c'est à travers des petites choses directement liées au quotidien que se retrouve la profondeur de sa théorie pratiquée. » (Legault et Paré, 1995 : 155) Cet outil, inspiré du test d'autoefficacité de St-Arnaud (St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, 2002), décrit mes observations d'une situation, les paroles et les gestes de l'enfant et les miens ainsi que mes pensées au moment de l'action. Je transcris ici au tableau 1 un exemple de fiche sur trois colonnes. J'indique par un numéro mes paroles et par un tiret celles de l'enfant.

La situation se passe dans mon local au CPE alors que les enfants me crient que l'ordinateur est encore brisé et que je m'approche de Jérémie³ qui semble être le responsable.

Tableau 1

Je suis tannée parce que j'ai répété la consigne plusieurs fois et que je passe mon temps à arranger l'ordinateur. J'ai l'impression que c'est toujours à cause des deux mêmes enfants.	1	C: Est-ce que tu sais ce qui s'est passé avec l'ordinateur Jérémie ? (il ne répond pas et ne me regarde pas)
Mon ton est sec, plus que d'habitude. Je me sens impatiente.	2	C : Jérémie, peux-tu me dire ce qui s'est passé avec l'ordinateur ? J'ai bien expliqué que les amis peuvent faire des jeux mais, il faut m'appeler lorsqu'il apparaît des mots. (Il gigote et touche à tout)

³ Tous les prénoms que vous allez voir dans ce mémoire sont des noms fictifs afin de préserver l'anonymat et la confidentialité des personnes concernées.

Je suis tentée de parler fort moi aussi. Tout doux ma chère, il ne faut pas l'effrayer. Un ordinateur ne vaut pas la peine de compromettre la relation que je suis en train de bâtir avec lui. Tout à coup j'ai peur de perdre sa confiance. Je prends 30 secondes pour respirer. Je vois que Jérémie me lance deux regards discrets tout en continuant de toucher à tout ; pourtant il n'essaie pas de s'en aller ailleurs.	-	<i>J</i> : Non, je l'sais pas ! J'ai touché à rien. (Il parle très fort, il ne me regarde pas, touche à tout ce qui est à sa portée)
Bon, qu'est-ce qui pourrait lui donner confiance en moi, le valoriser. Je ne veux surtout pas qu'il ait peur de moi.	3	<i>C</i> : Je pourrais t'apprendre à le réparer avec moi, pour avoir un assistant quand ça arrive?
Ouf au moins il me parle.	-	Il me regarde et semble surpris. <i>J</i> : JE SAIS MEME PAS LIRE. J'SUIS PAS CAPABLE.
	4	<i>C</i> : Je pourrais lire et toi peser sur les boutons. Est-ce que tu veux qu'on aille voir ensemble?

Je n'ai pas reproduit ici la totalité de l'entretien. On y voit que je m'approche doucement de l'enfant et que je m'accroupis. À la suite de ce qui est reproduit dans le tableau, je lui tends la main et nous nous dirigeons vers l'ordinateur pour travailler à le réparer ensemble. À l'examen du tableau, je fus étonnée de voir tout ce que recèle l'analyse de ces quelques pages. Le vocabulaire (selon les mots utilisés), l'attitude (le ton, le débit) et le langage non verbal (s'accroupir, donner la main à l'enfant, regarder dans les yeux) traduisaient des croyances et des valeurs ancrées en moi. « En médecine, le plus important, c'est la reconnaissance des symptômes [...]. Ce qu'est une fièvre, la toux, le vomissement

pour un médecin, ce sera un sourire, des larmes, le fait de rougir pour un éducateur. »
(Hess, 2004 : 89) Il s'agit pour moi d'être à l'écoute de ces signes.

L'analyse des fiches praxéologiques me permet de mettre à jour mes savoirs implicites, mes valeurs, mes croyances et de voir ma théorie pratiquée dans l'action (Pilon, 2005). L'interprétation que font les autres étudiants, dans les cours de maîtrise, de la situation praxéologique m'ouvre un horizon bien plus large. Ils agissent à titre de tierce personne et d'interlocuteur comme le suggère Van Der Maren dans sa démarche de recherche ontogénique (Van Der Maren, 2003). Avec ce type d'observation réflexive, je deviens de plus en plus consciente de mes propres incohérences. Je cherche un chemin d'unification entre mon discours et mon agir. « Pour Piaget, la prise de conscience est synonyme de conceptualisation » (Vermersch, 1991 : 277). Cet exercice a un aspect révélateur qui marque une nouvelle prise de conscience dans mon processus d'observation. Les objectifs de la praxéologie de devenir plus conscient, de réfléchir dans l'action et de corriger ses erreurs au fur et à mesure répondent à un besoin d'améliorer l'efficacité de ma pratique. Ce que Schön appelle « des praticiens réflexifs » (St-Arnaud, 2000 : 128) devient un modèle et une aspiration dans ma démarche d'actualisation. Le but étant de réfléchir en cours d'action et de l'influencer pendant qu'il est encore temps (Perrenoud, 2004). Je peux choisir de changer mon agir pour être en cohérence avec ma théorie professée ou changer mon discours pour être en cohérence avec mes agissements. « Argyris (1982) révèle que toute personne cherche à créer des stratégies comportementales conformes à ses valeurs

directrices. Les valeurs directrices sont des valeurs que la personne cherche à satisfaire par son action. » (Dionne, 1999 : 8)

Un praticien réflexif vit dans un cycle sans fin dans lequel chaque moment de réflexion hors du feu de l'action marie à la fois un retour sur ce qui s'est passé et la préparation à une éventuelle ou inéluctable « prochaine fois ». (Perrenoud, 2004 : 39)

Perrenoud explique que cette réflexion après l'action aurait « une fonction de catharsis » dans le but de donner du sens à l'expérience et une deuxième « fonction d'apprentissage » qui permettrait d'affronter de futures situations similaires (Perrenoud, 2004 : 39).

Plus fondamentalement, la réflexion sur l'action – surtout dans l'après-coup – peut permettre d'identifier des « structures invariantes de l'action », de mettre à jour ce que Piaget a appelé des « schèmes d'action ». Bourdieu a proposé de nommer « habitus » l'ensemble de nos schèmes. La réflexion sur l'action nous donne accès à certaines composantes de notre habitus. L'action passée a des chances de se reproduire dans des circonstances semblables, parce qu'elle est sous le contrôle de schèmes stables, qui amènent par exemple à se mettre en colère, à s'inquiéter ou à faire confiance de façon prévisible. (Perrenoud, 2004 : 43)

Ainsi, en m'appuyant sur les fiches praxéologiques, je trouve un moyen concret de réfléchir *dans* et *sur* mon action pour influencer mon futur. J'acquiers de plus en plus de pouvoir sur mes réactions.

3.5.3 L'exploration de moments intenses

Mon journal de recherche allait prendre une nouvelle tournure à la suite d'un exercice fait en classe avec Pascal Galvani, intitulé familièrement « je me souviens ». Il s'agit en fait

de l'exploration phénoménologique et herméneutique de moments intenses d'autoformation (Galvani, 2004 : 106).

L'enseignant nous fait débiter par une période de visualisation nous mettant en contexte de souvenirs concernant des moments importants pour nous. La première fois, l'induction m'amena immédiatement en un lieu connu. J'eus l'impression de revivre le moment. Je me sentais un peu comme sous hypnose. J'écoutais ses inductions et j'avais à peine conscience de m'en induire aussi moi-même comme pour préciser la situation. Je ne cherchais pas la pertinence rationnelle du moment, je faisais confiance à l'intuition. Je me regardais dans et au-dessus de la scène. Le temps n'était plus réel. Chaque minute observée s'étirait, comme dans un film où on nous rejouerait la scène sous des angles différents. Je venais de trouver un outil qui m'allait vraiment bien.

Je me mets à écrire, dans mon journal, des situations qui me reviennent après une brève visualisation, en portant attention à toutes mes perceptions du moment. Même pour un événement remontant à quelques jours, mon écriture s'inscrit au présent et ma mémoire devient sensorielle. Avec cette méthode de collecte de données, ma conscience s'élargit et l'observation de ma pratique gagne en acuité et en lucidité.

3.6 Méthodologie d'analyse et d'interprétation des données

« Mais la réalité est plus riche et plus nuancée
que les hypothèses qu'on élabore à son sujet. »
(Quivy-Campenhoudt, 1995 : 213)

3.6.1 Une démarche en spirale

Dans ma démarche de recueil et d'analyse de données, je travaille de façon circulaire : en spirale. Comme l'explique Maroy, « [...] le même matériau peut ainsi être retravaillé plusieurs fois au cours de l'analyse et les phases se succéder à plusieurs reprises » (Maroy, 1995 : 89). Pour ma part, j'écris d'abord différentes situations quotidiennes dans mon « journal créatif » (Jobin, 2002). Parfois ces situations d'écriture prennent la forme de fiches praxéologiques, de contes ou d'écriture spontanée. Je relis, commente ou élabore sur un thème à la façon de ce que Barbier appelle « un journal élaboré » (Barbier, 2004 : 21). Après plusieurs lectures, je ressors des événements plus parlants et j'en fais des chroniques détaillées de type « je me souviens » (Galvani, 2004 : 106). Puis je procède par recoupement entre les textes, j'en fais surgir les thèmes récurrents selon les ressemblances. Et je recommence une troisième écriture de textes synthèses sur ces objets importants, en puisant des exemples à la fois dans le journal et dans mes chroniques. À travers cette interprétation, il ressort ce qui semble être les principaux modèles d'intervention de ma pratique. Mais ma démarche d'analyse est passée par différentes étapes avant d'en arriver à ce modèle de « théorisation ancrée » élaborée par Glaser et Strauss (Glaser et Strauss, 1967) et décrite par Paillé. (Paillé, 1994).

3.6.2 La théorisation ancrée

La théorisation ancrée ou « grounded theory » (Glaser et Strauss, 1967) a pour but de faire émerger les concepts et les théories à partir des données. Elle permet de construire une conceptualisation au fur et à mesure que s'effectue l'analyse. Elle ne vise pas à trouver la vérité, mais à expliquer et interpréter l'expérience. Il y a un va-et-vient entre la théorisation qui émerge et les données soumises à l'analyse.

À la différence des théories traditionnelles, d'abord créées, ensuite vérifiées (validées), la plupart par des chercheurs différents et dans des conditions différentes, une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence. (Paillé, 1994 : 150)

Dans mon analyse, sans m'y astreindre totalement, je me suis inspirée de la théorisation ancrée dans sa finalité et sa démarche. Regardons comment ce va-et-vient entre les données et la théorie s'est déroulé dans ma recherche.

3.6.3 Mon processus de théorisation

Ma démarche d'analyse est passée par plusieurs étapes et divers tâtonnements. J'ai écrit quotidiennement dans mon journal ce que je voyais, ce que j'entendais, ce que je disais et ce que je ressentais. La distance objective d'analyse n'existe pas dans ce type de données puisque je suis toujours personnellement et émotivement impliquée et c'est ce qui, au départ, me semblait la plus grande difficulté pour l'interprétation. Van Der Maren en parle en ces termes :

La reconstruction de la trame a des exigences : élimination des dissonances, « linéarisation » des événements dans le récit, recherche d'une cohérence qui manifeste l'identité de l'acteur et qui exprime l'idéologie à partir de laquelle il justifie son action. Tous ces éléments interfèrent avec le souvenir et font que le *récit rétrospectif* de l'action, fourni par l'acteur, n'en est pas une simple description, mais qu'il est déjà une interprétation. (Van Der Maren, 2003 : 131)

Afin de me permettre une distance émotive avec mon matériel, j'ai d'abord dépersonnalisé une partie de mon journal en réécrivant à la troisième personne, avec un nom fictif d'éducatrice. Ce n'est qu'après avoir fait l'exercice sur plusieurs pages que j'ai senti que je pouvais travailler sur mes textes de façon beaucoup plus distanciée et objective. Je suis retournée aux textes originaux et j'ai recommencé à utiliser le « Je ». Ne sachant trop comment entreprendre l'analyse, j'ai décidé de prendre mes chroniques et de surligner en bleu les *verbes d'état* et les réflexions, ensuite en rouge les *verbes d'action*. Je tentais de voir si, dans mes descriptions de situations je me trouvais plus en réflexion ou plutôt en action. Mais cela ne donnait rien de concluant. J'avais l'impression de perdre de vue ce que je cherchais.

3.6.4 Passer par l'analyse de contenu

D'une façon quantitative et avec ce que Van Der Maren appelle un « codage fermé » (Van Der Maren, 1995 : 436) ou ce que L'Écuyer nomme un « modèle de catégorisation fermé » (L'Écuyer, 1990 : 66), j'ai ensuite ressorti les thèmes contenus dans ma question de recherche, je les ai dénombrés dans les textes, puis j'ai recompté combien de fois cela revenait dans le journal. Avec cette analyse de contenu (Paillé, 1994), savoir que les termes

estime de soi ou *potentiel* apparaissaient 54 fois chacun ne m'éclairait pas beaucoup. L'analyse de contenu, contrairement à la théorie ancrée « [...] aurait comme information de base la fréquence d'apparition de certaines caractéristiques de contenu ou les corrélations entre elles » (Quivy-Campenhoudt, 1995 : 231). Cela peut être la fréquence d'apparition de certains mots, expressions, thèmes ou associations d'idées. Je sentais bien qu'une idée, qui ne ressortait pas en quantité, pouvait prendre une très grande importance dans l'interprétation, tandis qu'une autre qu'on observait fréquemment n'en avait peut-être pas autant. C'est principalement ce qui m'a fait évoluer vers une analyse par théorisation ancrée. Cette méthode d'analyse de contenu, sans me satisfaire, me permettait de prendre conscience des *thèmes* et du *vocabulaire* récurrents et me plaçait sur la voie de mes catégories.

3.6.5 La codification

Pour Paillé, codifier c'est : « [...] dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne par ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse » (Paillé, 1994 : 154). C'est un étiquetage des données à partir de notre question de départ et de ce qui monte au fur et à mesure de l'interprétation. C'est cette codification qui permettra une certaine rigueur dans l'analyse. Il y a ensuite un passage de la codification à la catégorisation. « On peut se demander, par exemple, s'il y a des codes qui, seuls, renvoient déjà à un phénomène, à une entité, à une idée plus abstraite. On pourrait parler alors de codes conceptuels. » (Paillé, 1994 : 157)

J'ai tenté plusieurs modèles de codification et de catégorisation. Par exemple, voici une grille qui a émergé au début de mon analyse :

Grille d'analyse janvier 2006

1. *Le potentiel humain* ; un trésor immense, unique à chacun
 - a. C'est l'ensemble des ressources, imaginables et inimaginables, que possède une personne (intellectuelles et cognitives, affectives, sociales, motrices, sensibles, artistiques, etc.) et qui l'aident à se construire par ses expériences de vie. Y croire (positif).
 - b. Ne pas faire confiance au potentiel, ne pas lui laisser la place.

2. *Estime de soi*
 - 2.i *Les composantes (positif)*
 - a. Un sentiment de confiance
 - b. La connaissance de soi
 - c. Le sentiment d'appartenance à un groupe
 - d. Un sentiment de compétence
 - 2.ii *Le manque d'estime, manque de confiance, dépréciation (négatif)*

3. *L'accompagnement réciproque*
 - a. Coopérer
 - b. Partager

4. *Émotions négatives*
 - e. Inquiétude
 - f. Anxiété
 - g. Tristesse, peine ou chagrin

5. *L'unicité*
 - a. Seul en son genre, unique
 - b. Aspect exceptionnel
 - c. Respect des différences

6. *Pression sociale et responsabilisation*
 - a. Influences extérieures (famille, collègues, société)
 - b. Pression personnelle (mise par soi-même, perfectionnisme)

J'ai fait ressortir les thèmes importants et j'ai créé un classement par couleur et par chiffre. J'ai mis une lettre pour chaque dimension de chaque thème. Chacune des phrases avait donc sa couleur et son numéro, selon la catégorie et sa lettre correspondant à sa dimension. Je pouvais prendre toutes les phrases bleues (qui exprimaient l'estime de soi) de tous les textes et les regrouper dans un document. « Dans la recherche qualitative, le codage est un travail simultané de création, d'interprétation et d'induction » (Deslauriers, 1991 : 70). Visuellement, pour ressortir toutes les phrases sur un thème, c'était beaucoup plus facile, mais il y avait des paragraphes entiers sur un seul thème, puis d'autres qui en abordaient plusieurs. Cependant, le principal problème était qu'une fois ressortie du contexte, la phrase perdait tout son sens. Je devais continuellement retourner au texte original pour vérifier la pertinence. Cela me semblait trop complexe et je me disais que si moi, qui l'avais écrit, je m'y perdais, je ne pouvais pas demander à quelqu'un d'extérieur de s'y retrouver. L'avantage de cette méthode c'est qu'elle m'amenait à décortiquer et disséquer mes chroniques de façon très pointue. Il y avait aussi une facilité de dépersonnalisation et de recul puisque cela frôlait l'analyse syntaxique. Je ne suivais plus totalement le modèle de théorisation ancrée. Ma codification s'est poursuivie sur un modèle mixte, c'est-à-dire qu'« une partie des catégories est pré-existante dès le départ et le chercheur laisse également place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres soient induites en cours d'analyse » (L'Écuyer, 1990 : 66). Comme par exemple l'estime de soi et le développement du potentiel humain étaient là dès le départ, mais les dimensions de relation (créer la relation, entretenir la relation, les freins et la fin de la relation) ont émergé des données en cours d'analyse.

3.6.6 Un processus itératif

Paillé note six (6) grandes étapes à l'analyse : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation, la théorisation (Paillé, 1994). J'avais étiqueté l'ensemble des éléments du corpus de données. En regroupant les codes, j'en faisais des catégories. J'avais commencé à faire des liens qui s'imposaient dans mon matériel. J'ai ajouté une colonne de gauche à mes textes pour y écrire les unités de sens que j'y voyais. Van Der Maren indique que : « Les rubriques ou les thèmes doivent être comme des questions auxquelles le matériel recueilli est censé apporter des réponses » (Van Der Maren, 2003 : 166).

Simultanément, je puisais dans mon journal des événements plus parlants, qui me semblaient importants. Je m'y arrêtais et, suite à une séance de visualisation pour me replonger dans l'événement, j'en faisais des textes un peu plus élaborés, de type « je me souviens » (Galvani, 2004 : 106). Galvani émet l'hypothèse « que ces moments intenses sont des condensés d'intelligence pratique d'où émerge le sens personnel de l'expérience professionnelle » (Galvani, 2004 : 96). Schön (1994) dit d'ailleurs que les praticiens en savent beaucoup plus de façon implicite qu'ils ne le pensent. Ces chroniques me servaient de données plus poussées à interpréter. « Il s'agit d'accorder une importance au singulier afin de mieux comprendre le collectif » (Pilon, 2005 : 72).

3.6.7 Les conditions de la démarche ontogénique

Ma recherche ayant comme principale fonction l'amélioration de ma propre pratique éducative, dans une profession où l'outil principal est l'éducatrice elle-même (Van Der Maren, 2003), je me devais de me conformer à certaines demandes.

Trois exigences doivent être respectées dans la recherche ontogénique, étant donné les pièges de la position du praticien qui scrute sa propre pratique : la constitution d'une *trace primaire* de la démarche, la *tenue régulière d'une chronique*, et le recours à un *tiers témoin* analyste. (Van Der Maren, 2003 : 130)

Je tenais mon journal de recherche quotidiennement et j'y revenais régulièrement pour y ressortir des thèmes importants. Quant à la personne ressource, Van Der Maren a donné des indices sur les critères de sélection de la tierce personne analyste. « En ce qui concerne le choix d'un tiers témoin, la première personne à envisager est un autre praticien, et pas nécessairement un senior. Même un collègue plus jeune peut poser de bonnes questions et suggérer des solutions pertinentes à la situation examinée. » (Van Der Maren, 2003 : 133) Il explique que ce tiers doit être un comparse sans être un complice et qu'il doit connaître la pratique du chercheur (Van Der Maren, 2003 : 133). Celui-ci peut poser des questions en tenant compte de l'ensemble des éléments du contexte dont le praticien n'aurait perçu que des signaux privilégiés. Mais il faut aussi être conscient que « [...] tout ce qui se passe dans une pratique ne s'explique pas nécessairement ni rationnellement » (Van Der Maren, 2003 : 133).

3.6.8 Les limites liées aux critères de la recherche ontogénique

Selon les critères de Van Der Maren, je me suis tournée vers une éducatrice en CPE débutante, particulièrement douée et mature, qui venait de terminer sa formation et faisait de la suppléance. Même si je lui avais bien expliqué ma démarche et ses buts, et que nous étions très à l'aise ensemble, elle n'osait rien remettre en question. Le respect que j'avais ressenti s'avérait être plutôt de l'*admiration*. Elle n'osait pas confronter mes interventions à cause de mes nombreuses années d'expérience. Ce ne serait pas elle qui me dévoilerait mes ombres. J'ai bien vite senti que je me heurtais à une limite importante. Un comparse junior devait avoir une personnalité extrêmement assurée pour se permettre de questionner et de confronter un praticien d'expérience. La première limite rencontrée s'avérait être une trop grande *admiration*.

À mon deuxième essai, j'ai demandé à une collègue de travail de lire quelques textes et d'en sortir les unités de sens et les questionnements. J'étais prête à confronter mon interprétation dans un but d'amélioration.

[...] le praticien qui s'expose peut affiner l'analyse de son action en demandant au comparse, qui n'y a pas été mêlé, de formuler des hypothèses d'actions alternatives à celle entreprise. Si le comparse peut lui proposer, non pas des explications ou des évaluations de l'action, mais des simulations de remplacements, alors le praticien peut confronter ce qu'il a fait avec d'autres possibles et mieux comprendre la dynamique de ses décisions. (Van Der Maren, 2003b)

En recevant ses commentaires, je me suis confrontée à une deuxième limite : *l'affrontement*. Les commentaires étaient de l'ordre du jugement et de l'affrontement d'idées, de façons de faire et de valeurs. Elle m'écrivait avec quoi elle était en désaccord ou

ce qu'elle aurait fait autrement, mais aucune question. Je recevais certains conseils qui pouvaient quelquefois m'être utiles, mais je n'apprenais rien de nouveau sur ma pratique. Peut-être avais-je plus en tête l'explicitation de mon modèle de pratique (St-Arnaud, 1995) que l'amélioration de celui-ci. Je devais être consciente de mon *besoin de confirmation* pour qu'il n'entrave pas mon *désir de perfectionnement*. Cette tierce personne ne me donnait pas la possibilité de m'expliquer. Je sentais que je devais être convaincue de ce à quoi je tenais, mais je risquais à tout moment de tomber dans la compétition ou la lutte des idées, ce qui à mon avis n'était pas le but de ma recherche.

3.6.9 L'importance d'une vision extérieure

Je tenais quand même à satisfaire aux exigences concernant cette tierce personne analyste et j'ai fait une troisième tentative. Je me suis alors tournée vers une amie de longue date, Véronique Pouliot. Nous avons entre nous une confiance absolue qui m'assurait de sa franchise totale. Elle avait déjà l'expérience d'une démarche de maîtrise dans un domaine complètement différent. Je la savais sensible à la cause des enfants, sans travailler dans le domaine. L'exercice s'est avéré fort positif. Elle posait des questions d'éclaircissement qui m'amenaient à clarifier ma pensée. Je devais expliquer le pourquoi de paroles ou de comportements, qui pour moi semblaient évidents, ma pensée et mes gestes étant focalisés sur l'action en cours.

La récupération par le praticien des signaux utilisés dans le cours de l'action ne peut être complète que si des questions, des observations, lui sont posées par un tiers, le tiers témoin, dont l'attention n'a pas été accaparée par la tâche et dont le champ perceptif n'a pas été focalisé. (Van Der Maren, 2003b)

Mes savoirs implicites s'explicitaient dans des descriptions plus complexes et l'interprétation que nous en faisons, chacune de notre côté, gagnait en richesse. Véronique voyait les situations sous un angle différent du mien. Elle ne se sentait pas heurtée par mes croyances, même quand les siennes différaient. Elle n'avait aucunement le réflexe de juger, donner des conseils ou se sentir en compétition, puisqu'elle n'exerce pas la profession d'éducatrice. Les unités de sens qu'elle faisait ressortir avaient beaucoup de valeur dans mon analyse.

Ma tierce personne, c'est aussi Jean-Marc Pilon, mon directeur de mémoire. Je retrouve en lui certaines caractéristiques dont fait mention Van Der Maren. « Sans être un juge, il [la tierce personne] doit être ouvert à l'expérience qui lui est apportée dans le commentaire des traces pour pouvoir l'accueillir, l'écouter, se laisser interroger sans se refermer par ce qu'il découvre et être aussi capable de lui poser des questions. » (Van Der Maren, 2003b) Sensible au sujet du développement du potentiel des enfants, il n'exerce pas dans le domaine de la petite enfance. Excellent directeur de recherche, c'est également un accompagnateur personnel incroyable qui facilite notre propre prise de conscience sans induire ses enjeux personnels.

3.6.10 Un modèle personnel éclairé par l'analyse

Mon analyse personnelle et le dialogue engagé avec mes tiers témoins m'ont permis de ressortir les principales catégories et leurs dimensions particulières, par exemple : le

toucher dans ma pratique, l'estime de soi et ses principales composantes, créer la relation, l'entretenir, etc. Je suis retournée dans mes autres textes pour les mettre en relation, selon les ressemblances, afin de faire des ponts entre eux. « Résumée à sa plus simple expression, l'analyse représente les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (Deslauriers, 1991 : 79). Là, le cercle recommençait. J'ai écrit mes réflexions sur les ponts, les alliances que j'ai pu faire. Ainsi comme nous allons le voir dans le chapitre suivant, il en est ressorti les principales composantes de mon modèle personnel de praticienne. Je parle de mes croyances, de ma façon d'entrer en relation, d'entretenir la relation ou de la terminer, du droit de pleurer, etc.

CHAPITRE 4

MON MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT RÉCIPROQUE

Dans ce chapitre, je vais vous présenter mon modèle d'accompagnement réciproque à travers la relation. Dans un premier temps, je vais vous parler de la création de la relation et des liens d'attachement. Dans un deuxième temps, je nommerai comment j'entretiens la relation de réciprocité au quotidien. Dans un troisième temps, je tenterai d'explorer certains des freins qui ralentissent l'établissement des liens. Enfin, dans un quatrième temps, je présenterai comment cette relation se termine et les différents rituels qui font partie de cette fin. Mais commençons donc par le début, c'est à dire comment la relation de réciprocité se crée entre les enfants et moi.

4.1 Créer la relation de réciprocité

Depuis mes tout débuts en service de garde éducatif, j'ai toujours misé sur la relation à établir avec les petits. Faire place à la relation ; intuitivement, cela faisait partie de mes « valeurs conceptualisées » comme le dit Rogers (Rogers, 1984). Je le disais même lorsque j'exprimais à mes collègues que peu importe de faire les plus belles activités du monde, si un enfant n'est pas bien ou s'il ne se sent pas en sécurité, il ne sera pas réceptif. Cela sous-tend de miser sur la relation, la confiance mutuelle et les liens d'attachement. Il faut leur

parler d'établir la relation avant de mettre en place quoi que ce soit. Je sens que mon rôle d'éducatrice englobe bien plus qu'animer ou aider à apprendre. Mais les relations que j'établis avec les enfants ne se présentent pas comme par magie. Il y a tout un processus de construction qui commence par ma propre préparation.

4.1.1 La préparation à l'accueil du nouveau groupe

Chaque année, la première semaine de septembre, tous les enfants du CPE changent de groupe. Un peu comme à l'école, ils *montent* dans le groupe d'âge suivant. Comme éducatrice, je prépare leur venue plusieurs semaines avant. J'ai toujours hâte de connaître les enfants avec qui je partagerai mon quotidien pour les douze prochains mois.

4.1.1.1 Ma nouvelle liste

Nous sommes en juin lorsque je reçois ma nouvelle liste d'enfants pour l'automne. Il y a une certaine nervosité à voir avec qui je passerai la prochaine année, mais généralement c'est surtout de l'excitation. La liste que j'ai reçue en juin 2005 m'a fait vivre une situation particulièrement angoissante.

Je ne me sens pas bien. On dirait que j'angoisse. J'ai des palpitations et j'ai chaud. J'ai vu et entendu parler de chacun des petits et il y en a plusieurs qui demandent un encadrement particulier et beaucoup, beaucoup d'énergie selon leurs éducatrices actuelles. Je fais l'autruche, je mets ça de côté parce que je me sens très fatiguée ces temps-ci et j'ai toujours envie de pleurer pour rien. Je suis trop sensible et je hais montrer mes états d'âme en public, surtout au CPE. Mais dans l'après-midi, la sauterelle (éducatrice qui saute d'un groupe à l'autre lors de notre journée de congé) vient voir la liste. Spontanément, elle me dit : « je pense que je vais prendre mes mercredis de congé aussi (journée où elle me remplace). As-tu vu le groupe ? Ça n'a pas de bon sang, à quoi elles ont pensé ? Y'a des mélanges

d'enfants à ne pas faire et des cas assez costauds. » (Extrait du journal de recherche, juin 2005⁴)

Cette fois-là, il ne m'en fallait pas plus pour que la panique s'installe. J'avais vraiment peur. Je n'y arriverais pas. Je ne me sentais pas assez compétente pour donner tout ce dont ces cinq cas, qu'elle avait ciblés, avaient besoin, puis m'occuper adéquatement des cinq autres. « Je ne suis pas assez forte. Je n'ai pas cette énergie. Je n'arriverai jamais aux objectifs que je me fixe d'habitude pour que la transition à l'école se passe bien. » (Extrait du journal de recherche, juin 2005) Je doutais de moi. Mon insécurité m'avait envahie complètement.

Linda, une amie, était en vacances chez moi et je ne cessais de parler de ça. « Si je ne me retenais pas, je pleurerais. Je n'arriverai pas à bien faire mon travail, à tous les préparer pour la maternelle, à continuer ma maîtrise, mon implication au CA... » (Extrait du journal de recherche, juin 2005) Je paniquais vraiment. Et toutes les éducatrices, une après l'autre, venaient voir ma liste et me décourageaient. Je commençais à en vouloir à quelques-unes d'avoir demandé expressément que leurs enfants en difficultés soient avec moi. « Je ne le vois pas comme une marque de confiance. Je suis en colère parce que je me dis qu'elles ne sont pas conscientes de ce qu'elles vont me faire vivre. » (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

⁴ Comme mon journal se déroule sur une période s'échelonnant de 2003 à 2006, les extraits utilisés sont puisés à l'intérieur, sans tenir compte de la chronologie, selon les situations exposées. Par exemple, j'ai vécu le départ des enfants du groupe en 2003, un autre à l'été 2004, un suivant en 2005 et finalement en 2006.

Dans ma liste, il y avait aussi un enfant en attente d'un diagnostic, qui semblait souffrir du syndrome d'Asperger. Je me suis mise à fouiller à la bibliothèque et sur internet et à imprimer des centaines de pages de documentation. J'annotais, je soulignais, je mettais en marge des idées qui me venaient à l'esprit.

Je me lance dans la fabrication concrète de matériel pédagogique qui pourra nous aider lui et moi à mieux nous adapter. Chaque moment libre de l'été, je lis sur l'Asperger, l'hyperactivité avec déficit d'attention et le trouble d'opposition, puisque ce sont des problématiques avec lesquelles je pourrais avoir à vivre à l'automne. (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

Un matin, nous étions trois éducatrices dans mon local (la sauterelle et ma coéquipière chez les quatre ans) qui discussions de changements possibles. Elles y tiennent. Francine était prête à reprendre un enfant à besoins particuliers pour alléger mon groupe. Moi, j'avais un mal de tête terrible et des nausées : j'allais droit vers une migraine. Je les écoutais surtout. Chaque enfant de la liste pris individuellement ne me semblait pas un problème. « J'ai peur de ne pas avoir les compétences et l'énergie pour leur offrir ce dont *chacun* a besoin. J'ai peur de ne pas arriver à les rendre vraiment autonomes pour leur entrée à l'école. » (Extrait du journal de recherche, juin 2005) La conseillère pédagogique est entrée et a demandé de quoi nous discussions. Francine explique et dit que si nous échangions seulement un enfant ou à la limite deux, ce serait déjà beaucoup mieux. Elle lui dit que les autres groupes n'ont pas vraiment de gros défis.

La conseillère nous répond que les groupes ne seront pas changés, qu'il y a trop de critères à considérer et que si je ne suis pas capable de faire des miracles avec, je n'ai qu'à faire de l'*occupationnel*.

Je m'effondre ! C'est toute l'estime qu'elle a pour moi ? Elle sait pourtant que je veux toujours ce qu'il y a de mieux pour mes tout-petits et elle me demande de me contenter de passer le temps. Je tombe profondément dans mes enjeux. Si je me lève et que j'affirme que le groupe qu'elles ont formé n'a pas de sens, que ce ne sera pas viable et que je n'y arriverai pas, je leur déclare mon *incompétence* et mes *limites*. Faire de l'*occupationnel*, ça implique pour moi de ne plus être fière de mon travail, d'avoir l'impression de ne pas remplir ma mission, de me dégager des grosses difficultés que certains de ces enfants vivront l'année prochaine. (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

Je réfléchis et j'envisage même changer d'emploi. Je partais en vacances le lendemain. Je savais que je devrais aller voir la directrice pour tirer cette affaire au clair.

Quelques jours avant la fin de mes vacances, j'ai reçu un appel de Francine. Elle était allée voir la directrice qui a décidé de changer tous les groupes. Ils sont maintenant beaucoup plus équilibrés au niveau des forces et des vulnérabilités des enfants et surtout du niveau d'énergie et d'implication qu'ils demandent.

La rentrée de septembre 2005 s'est très bien déroulée. Je suis vraiment déçue de moi, de m'être découragée avant même d'avoir commencé. Les enfants avec lesquels je devais potentiellement avoir des problèmes vont très bien. Je ne vis pas de difficultés majeures.

L'enfant « Asperger » n'est plus dans mon groupe et je le regrette amèrement. Au lieu de le voir comme un enfant, je me suis laissée prendre au jeu de le voir comme un cas. C'est le danger de la théorie et de vouloir en savoir toujours davantage. Depuis le début de l'année, nous sommes très attirés l'un envers l'autre et nous développons beaucoup d'intérêts communs et d'affinités, comme pour me faire réaliser ou regretter ma lâcheté. Il est en train de m'apprendre à ne pas avoir peur des différences. Il faut que j'arrête de voir des cas théoriques, des symptômes et des diagnostics pour revenir à l'essentiel : l'enfant. Je l'aime déjà beaucoup et je regrette de ne pas l'avoir dans mon groupe. Dès que nous sommes en dyade, il traverse me voir. (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

J'espère que cette année m'aura servi de leçon. Moi qui disais voir chaque enfant comme un être unique qu'on accompagne à son rythme... je fais dur ! Et j'essaie tous les jours de me reprendre. Les années précédentes amenaient leur part de doute, mais l'état de fatigue dans lequel je me trouvais m'a mise dans une situation de vulnérabilité. J'ai appris, par la tenue du journal sur cet événement, que je me devais de prendre du recul lors de la remise de la liste préparatoire et surtout de considérer mes besoins à moi ; dans ce cas particulier, le besoin de repos.

Cet événement particulier me permet, même s'il ne s'agit pas de la généralité, de prendre conscience de toute l'importance que j'accorde à la préparation. Bien avant de les recevoir dans mon local, chez les *coccinelles*, les petits sont espérés et les choses sont mises en place pour que leur accueil se déroule bien.

4.1.1.2 Bientôt chez les *coccinelles*

Les *coccinelles*, c'est le nom de mon groupe. Dans le local, il y a de ces mignonnes bestioles partout : peintes sur les murs, accrochées au plafond, sur le panneau de bienvenue, même notre coffre à peluches est en forme de *coccinelle*. À chaque année, c'est la même chose. Je me dis qu'on commence bientôt et je les attends : les enfants, mes nouvelles petites *coccinelles*. J'ai reçu ma liste et je commence à les espérer. Ils sont dix qui arrivent de différents groupes. J'ai hâte de les voir et j'ai hâte de combler l'immense place dans mon cœur que ceux de cette année laissent en me quittant. J'ai besoin de la présence des

enfants dans ma vie, de leurs rires, de leurs larmes... et de leur besoin à eux d'être aimés. Je pense qu'avec eux j'ai le sentiment d'être utile.

La première chose que je fais est de lire ma liste et de voir les petits cocos qui s'en viennent dans ma tête. Ensuite, je mémorise ma liste. Avec le temps, j'ai pris l'habitude. En la lisant trois fois et en mettant un visage sur chaque nom, je les connais par coeur. Puis je leur prépare une carte d'invitation et de bienvenue à la fois. Je l'adresse à chaque enfant en le nommant par son prénom. C'est important qu'il sache que *c'est lui* que j'attends. Je lui écris que je sais qu'il ou elle a beaucoup grandi, qu'il ou elle a eu quatre ans et que je suis heureuse de l'accueillir dans le groupe des *coccinelles*. J'indique ce dont il aura besoin (une doudou, un toutou, un verre, une brosse à dents...) et surtout que j'ai hâte de le voir. Je termine en l'invitant à venir visiter son nouveau local avec son éducatrice actuelle ou ses parents.

Sur sa carte, j'ai placé une *coccinelle* aux yeux mobiles qu'il pourra conserver comme un petit cadeau. Sa *coccinelle*, je l'espère, lui fera tout doucement penser à la transition qu'il s'apprête à vivre. Je préfère donner cette carte en main propre, mais lorsque c'est impossible, je la colle au casier ou je l'envoie par la poste si l'enfant est en vacances. Voici un exemple de carte envoyée à l'enfant avant de débiter la session dans son nouveau groupe.

Bonjour (*nom de l'enfant*),
 Tu as beaucoup grandi et bientôt tu viendras t'amuser chez les *Coccinelles*.
 Tu auras besoin de quelques petites choses :

- un verre de plastique,
- une brosse à dents dans un étui protecteur (3 brosses à dents pour l'année),

- un couvre-tout pour le bricolage,
- **2 photos** : une de **toi** et une de **ta famille**,
- des vêtements de rechange,
- une couverture et un toutou pour la sieste.

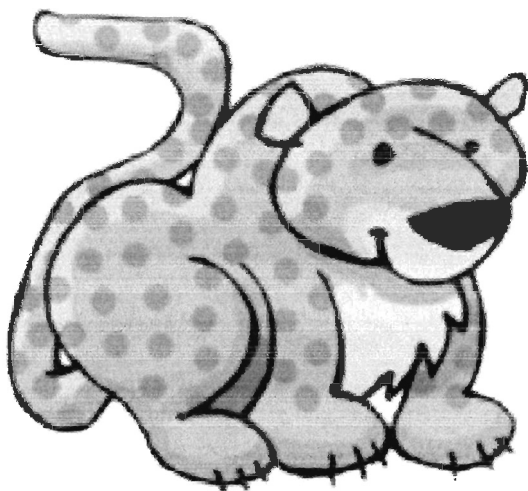
Je suis heureuse de t'accueillir chez les *Coccinelles* de 4 ans
et j'ai vraiment très hâte de te voir.

À bientôt!

Christine

Deux semaines avant le début de la session, qui est la première semaine de septembre (le mardi suivant la fête du travail), je vais voir et je me présente à chaque enfant. Je lui fais choisir à ce moment le « logo animal » qui le représentera tout au long de l'année. L'animal est un symbole sympathique pour l'enfant. Il a souvent des caractéristiques reconnues auxquelles les petits s'identifient. Ex : la tortue, lente; le guépard, rapide... J'ai un choix de nombreux animaux, donc même le dernier à choisir a encore plusieurs animaux devant lui.

Voici un exemple de logo disponible pour le choix des enfants.



- « Je vais placer ton logo sur ton casier, ton panier de vêtements, ton panier pour ton verre et ta brosse à dents, ta boîte à courrier. Tu seras toujours capable de retrouver tes choses seul. Partout où il y aura ton petit zèbre, c'est à toi et c'est ta place ! » (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

Je vais voir les parents quand ils viennent chercher leurs petits dans la cour, je leur dis bonjour, je tends la main et je me présente. C'est important pour moi qu'ils connaissent la personne à qui ils confient leur trésor. C'est important aussi qu'ils sachent que j'ai hâte d'accueillir leur enfant, que je suis disponible pour discuter avec eux. Nous avons une réunion pour rencontrer et expliquer le programme pédagogique de l'année aux parents. La rencontre, avant de débiter la session, permet de créer un lien avec les parents, de les informer, de les sécuriser et de leur faire visiter le nouveau local. Il faut dire qu'au CPE Mistigri, avec 140 enfants par jour, environ 48 employées, 18 locaux, les parents ne peuvent tout connaître des gens et du fonctionnement.

Souvent, j'ai côtoyé les petits dans la cour, alors j'entreprends une conversation en disant que j'ai remarqué que leur enfant était particulièrement doué dans tel sport ou telle activité, qu'il semblait avoir beaucoup d'intérêt pour les insectes ou tel autre sujet ! Il faut dire que je jase beaucoup avec les enfants dehors et j'apprends à les connaître plus vite en me mêlant à leurs activités.

Lorsque je m'implique dans leur jeu, j'essaie de nommer ce que je trouve que l'enfant fait bien. « Tu es vraiment habile pour lancer le ballon dans le panier. Comment

fais-tu ? Tu veux me montrer ta stratégie, ton truc ? » Et je joue moi aussi. Le plaisir est plus grand quand je prends part au jeu, le temps passe plus vite (9h/jour c'est quand même long) et les liens se tissent rapidement.

Aussi souvent que je suis capable, je vais les voir et je les amène dans leur nouveau local pour le visiter et s'amuser quelques minutes.

4.1.1.3 Mon rituel de préparation

Je me conditionne autant émotivement que par l'aménagement de ma salle. Quand j'aménage mon local, ne me parlez pas, ça ne sert à rien. Je frotte, je lave, je place. Je fais mon deuil de ceux qui viennent de me quitter. Je trie chaque bac de jouets et je revois dans ma tête les enfants en train de jouer... Comme Hubert aimait ça, les chevaliers...

« Nous sommes samedi matin. Je suis revenue hier soir de Rimouski où j'avais mon cours et ce matin je prépare mon local pour la rentrée de lundi. » (Extrait du journal de recherche, juin 2005) Je replace les choses qui se sont retrouvées un peu n'importe où.

« Maman, pourquoi il faut regarder dans chaque sacoche et dans tous les sacs ? » me demande Ariane, ma fille, qui veut m'aider.

« Et bien, parce que, quand Sarah joue, elle a toujours besoin des clés dans sa sacoche et elle fait semblant qu'elle les cherche. Arthur, lui, joue au voleur, alors c'est sûr qu'il a caché différents jouets dans les sacs. »

« Pourquoi tu ne leur dis pas de les ranger à la bonne place ? »

« Je leur fais penser, mais c'est comme ça qu'ils s'amuse, ça fait partie de leur jeu. C'est pas grave, on les replace de temps en temps. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

Toutes ces petites mises en scène font partie de leur jeu. Au début de ma carrière d'éducatrice, je mettais beaucoup d'énergie à toujours bien replacer les jouets. Petit à petit,

sans perdre mon goût pour l'ordre, j'ai réalisé que le jeu était plus important. Je devais être cohérente avec cette valeur que je portais et laisser la place à leur créativité et leur esprit ludique.

La plupart du temps, quand je prépare mon local, je travaille seule, mais quand je suis avec quelqu'un qui s'est offert à m'aider, sitôt les tâches distribuées, je monte le son de la musique pour m'isoler un peu.

Ariane le sait, quand je fais jouer Barbara Streisand, je réfléchis et il ne faut pas trop me parler. J'ai envie de pleurer. *Not while I'm around* commence à jouer.

Nothing's gonna harm you

Not while I'm around

No one's gonna hurt you

No one's gonna dare

Others can desert you

Not worry, wistle, I'll be there.»

(Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

Je revois dans ma tête les images de mes petits amours qui s'amuse. Je n'ai pas trop conscience de ce qui se passe autour puisque je suis dans ma bulle. Certains m'ont laissé des photos que je range dans l'album que je tiens depuis 1989. Je ne peux m'empêcher de jeter un coup d'œil aux anciens qui m'ont quittée depuis quelques années. Cela fait partie de mon rituel de séparation. Je vais dans les vestiaires et je m'assure que tous les casiers sont vides pour placer les noms des enfants qui arriveront lundi.

Je termine le rangement puis je prends les logos que les nouveaux amis ont choisis. Je change de musique. « Shakira s'adapte mieux à rebâtir mon environnement. Ariane est soulagée : "Ça swing plus et moi, j'aime mieux ça !" me dit-elle. » (Extrait du journal de recherche, juin 2005) J'aime beaucoup la musique : la chanson populaire, la chanson

française, le classique ou le jazz ; elle fait partie de mon quotidien. La musique permet l'expression de mes émotions intérieures, c'est sûrement pourquoi mes goûts sont si variés. On peut facilement deviner mes humeurs par la musique que je choisis chaque matin, me dit souvent ma collègue de travail.

La première semaine, les enfants choisiront leurs places pour les repas. Les logos qui les représentent seront alors collés sur les tables pour que tous se souviennent de leur place et de celle des autres. Nous nous assoirons en cercle, tous ensemble, et nous discuterons des responsabilités que nous pourrions nous partager. À tour de rôle, chacun choisira ce qu'il veut faire pour contribuer à la vie en groupe dans le local des *coccinelles*. Certaines années, j'ai eu besoin de contrôler des choses, d'avoir prise sur la situation. Je prends conscience que lorsque je me sentais insécure, je prenais le contrôle. Alors je choisissais moi-même leur espace de sieste ou leur place au dîner. Mais d'habitude, ce pouvoir est partagé entre les enfants et moi.

Je continue ma préparation en mettant les housses sur les matelas. Je sors les paniers avec les verres et les brosses à dents et je les identifie. Je ressors les petites affiches de routines pour les sécuriser et qu'ils sachent à quoi s'attendre dans une journée. Je suis nerveuse. Comment ça va se passer lundi ? Y aura-t-il beaucoup d'enfants qui pleureront ? Est-ce que les parents qui ne me connaissent pas me feront confiance ? Je décide de sortir quelques ateliers spéciaux qui peuvent intéresser les enfants, pour que ceux qui pourraient avoir de la peine soient attirés par des jeux nouveaux.

Je prends conscience comme mon corps est fatigué. Depuis deux semaines, je dors très mal. Tiens, je me souviens que l'année dernière aussi j'étais fatiguée parce que j'avais mal dormi la semaine précédente... Je ne voyais pas que ça se répétait d'année en année. Ça me rend donc nerveuse les changements. Tous les changements de façon générale, mais surtout les changements d'enfants et de parents avec qui entrer en relation. Je croyais qu'avec les années le stress diminuait, mais j'ai toujours des doutes sur moi-même. Le trac du comédien avant d'entrer en scène, j'ai une petite idée de ce que c'est. J'ai un peu peur du jugement des parents. C'est leur trésor le plus précieux qu'ils s'approprient à me confier. (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

Pendant que je travaille, je réfléchis beaucoup. Lorsqu'il y a des personnes avec moi, elles trouvent que je ne suis pas très bavarde... Je fais des bilans et j'essaie de visualiser une belle rentrée.

Je range mes crayons, ciseaux... Je ramasse le linge sale pour l'apporter à la maison. Je referme les lumières et l'air climatisé. Je quitte le CPE en verrouillant derrière moi. « Je devrai me reposer demain pour être à mon mieux lundi matin. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

4.1.2 La première journée

Au début de chaque année, avec les enfants, j'essaie de m'appliquer l'effet Pygmalion. Je cherche une qualité, une force, une chose spéciale pour chacun et j'essaie de voir ça d'abord. Je pars avec le postulat que chaque enfant a un potentiel énorme et que moi, je dois trouver la clé pour le libérer. Je sais que, malgré des comportements quelques fois dérangeants, chacun de ces enfants est le trésor le plus précieux de ses parents.

4.1.2.1 Faire connaissance

On prend le temps de se présenter la première journée. Chacun nous raconte de quel groupe il arrive, nous dit qui compose sa famille, ses amis... Tout au long de cette première semaine, on nomme ce qui est différent de notre ancien groupe ou de la maison. Je leur dis pourquoi je fonctionne de cette façon chez les *coccinelles*. (Dans l'exemple : ma nouvelle place de sieste; j'explique aux enfants comment ça fonctionne chez les *coccinelles*. Je décortique les situations pour qu'ils sachent à quoi s'attendre.) Ils n'ont surtout pas à savoir ça par coeur puisque je suis là pour les aider. J'ai aussi des dessins pour chaque temps de routine. J'ai illustré les séquences de façon à ce que l'enfant puisse aller voir sur le « carton jaune » ce qu'il a à faire avant ou après le repas, la sieste, le déroulement général de la journée... Je pense que c'est important qu'ils comprennent ce que l'on fait, le pourquoi et qu'ils aient du pouvoir sur leur vie⁵.

⁵ Je ne désire surtout pas avoir des petits robots qui exécutent mes ordres au doigt et à l'œil. Ils ont le droit de discuter et de demander des explications. Comme mes demandes sont basées sur des raisons logiques, la plupart du temps ils les comprennent. Nommer qu'on a beau devoir faire quelque chose, même si on n'a pas toujours le goût, c'est important aussi. Leur donner des exemples dans ma vie personnelle les aide à comprendre les contraintes.

4.1.2.2 L'adaptation

Plusieurs enfants me connaissent déjà puisque nous nous côtoyons dans la cour, et l'adaptation est quasi instantanée. Je sens qu'ils sont excités d'essayer les nouveaux jouets. Quelques-uns me disent comme ils avaient hâte et qu'ils espéraient être des *coccinelles*. Ça me fait tellement plaisir d'entendre ça. « Félix, un nouvel ami au CPE, a tellement hâte de jouer et de rencontrer de nouveaux amis qu'il fait à peine de cas de sa mère qui s'en va. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2004) Pour les enfants pressés de découvrir, le petit moment de tristesse viendra peut-être autour de la troisième journée quand l'attrait de l'inconnu sera passé. « Il y a un petit qui a de la peine dès les premières minutes et qui me suit partout dans le local. En m'agenouillant pour être à sa hauteur, je lui propose de le bercer, mais il ne veut pas et me tient la main. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Un peu plus tard, je le prends dans mes bras et je lui dis que je comprends cet ennui.

PAS QUESTION DE NIER CETTE PEINE OU DE DIRE *ÇA VA PASSER, T'ES GRAND !* Ce n'est même pas vrai. À 4 ans on est tout petit ! On a le droit d'être insécure, d'avoir de la peine, d'avoir besoin d'aide pour s'adapter aux nouvelles situations. Moi, je suis là pour ça et je le rassure.

« Je vais bien prendre soin de toi pendant que Maman et Papa seront au travail. Si tu as le goût, on va faire plusieurs activités et tu auras beaucoup de choses à leur raconter lorsqu'ils arriveront. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2004)

Je ne peux pas dire à un enfant que je l'aime la première journée . L'amour, ça se développe, mais je lui dis qu'il compte beaucoup pour moi, que je suis heureuse de pouvoir m'en occuper et qu'il est ma priorité aujourd'hui.

Je suis très privilégiée car je n'ai pas d'enfant qui pleure et s'ennuie longtemps. Il faut aussi savoir doser. Bercer d'abord et les occuper ensuite. Avoir des activités selon ses intérêts, ça aide à passer le temps agréablement. L'accueil, c'est aussi raconter aux parents les belles choses que leur enfant a faites ou les peines qu'il a vécues. C'est les rassurer sur le fait que l'adaptation ce n'est pas instantané pour tout le monde. Arrivons-nous à être à l'aise dans un nouvel emploi après la première journée ? Dans une rencontre de travail, un colloque, un souper avec un nouveau groupe d'amis, serons-nous à l'aise instantanément ? L'enfant vit les mêmes craintes, les mêmes peurs, les mêmes gênes et nous savons qu'il a le potentiel pour les affronter et s'adapter.

J'explique aux enfants, comme aux parents, que j'accepte le temps que ça prendra, que je suis là pour ça, que ça fait partie de mon travail. Verbaliser me semble aider le parent à se déculpabiliser et à devenir lui-même patient devant l'adaptation de son enfant.

4.1.2.3 Le droit de pleurer

La première journée, il y a des enfants qui pleurent, mais certains ne pleurent pas. C'est dans leur regard et dans leur visage tendu ou parfois trop neutre que je vois leur peine et leur insécurité. Ils me suivent partout dans le local, réellement ou du regard. Je tente de verbaliser les émotions des enfants. Je mets des mots sur leurs sentiments de façon à les

aider à verbaliser par eux-mêmes. « [Avec Pierre] je reconnais son émotion et, en reformulant, je vérifie auprès de lui si j'ai bien compris. "Tu t'ennuies, tu as de la peine ?" » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Je m'agenouille devant l'enfant et je lui parle doucement. C'est important pour moi de me placer à la même hauteur, de lui laisser le choix de vouloir ou non se faire prendre et de lui offrir un contact physique rassurant ; « il ne veut pas se faire bercer et me tient la main » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005).

Je prends appui sur ma propre expérience, mes émotions vraies, je mise sur la franchise. « Moi aussi je m'ennuie de ma petite fille et de mon garçon. Après une belle journée, je suis contente d'aller les chercher et de les écouter raconter leur journée. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Je fais le parallèle avec moi parce que nous sommes semblables. Je vis des peines comme lui. Je suis sensible à sa peine.

« Qu'est-ce que tu as aimé le plus faire aujourd'hui ? On pourrait l'écrire sur ta fiche pour ne pas oublier de le raconter à Papa et Maman en fin de journée ! » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Je tiens à donner un outil pour mettre les parents en situation d'écoute et donner à l'enfant son pouvoir, son autonomie et sa responsabilité.

Je veux aussi revenir et miser sur les moments agréables. Miser sur le positif, laisser poindre l'espoir. Je le rassure que ses parents viendront le chercher, s'intéresseront à lui et à ce qu'il aura fait. « On pourrait aussi faire un dessin ensemble que tu leur donneras, pour

que tu leur expliques comment tu te sentais » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005).

On travaille, l'enfant et moi, en coopération. Je lui offre toute mon attention, un moment privilégié avec l'adulte. Le dessin permet d'exprimer sa peine et de la faire reconnaître par les parents.

Certaines éducatrices préfèrent ne pas trop parler aux parents de la peine de l'enfant. Elles disent que ceux-ci croiront que l'enfant n'est pas bien et qu'ils voudront le retirer ou rendront les éducatrices responsables. De mon côté, je préfère être franche, tout en misant sur la capacité et le potentiel de l'enfant de gérer sa peine en étant accompagné. Je me souviens avoir dit à des parents en fin de journée, alors qu'ils revenaient chercher leur garçon :

Étienne a trouvé votre départ difficile ce matin. Il pleurait, on s'est bercé, et on a joué aux Lego ensemble pour passer le temps. À quelques reprises dans la journée, il avait de la peine et s'ennuyait. C'est difficile les premières journées. En fin de journée, on a fait ensemble le dessin de ce qu'il a préféré aujourd'hui. Tu le montreras Étienne, tu te souviens, tu l'as mis dans ta boîte à courrier. Il a réussi à passer par-dessus son ennui et à s'amuser. Il a bien mangé et fait une belle sieste. Je trouve que ça lui a pris beaucoup de courage et il peut être fier de lui. Demain sera plus facile puisqu'il a un nouvel ami, Hubert, avec qui il a beaucoup de plaisir à jouer aux autos. (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

J'ai lu, je ne me rappelle plus où, une citation de Louis Pasteur qui disait : « Ne cherchez pas à éviter à vos enfants les difficultés de la vie ; apprenez-leur à les surmonter. » (Louis Pasteur) Je crois que chaque enfant a le droit à ses faiblesses et de ne pas toujours

être en contrôle ou parfait. Moi, je suis là pour les soutenir et les aider à s'adapter aux nouvelles situations.

Impression personnelle après une relecture une semaine après : étrange, je permets surtout aux enfants ce que je ne me permettrais jamais à moi. Est-ce eux qui m'apprendraient doucement l'indulgence ? À force de le mettre en pratique avec eux, je commence à prendre conscience que je dois m'administrer le même traitement. Je ne crois pas avoir eu droit à cette indulgence étant petite. (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

Voici le récit d'un exemple, extrait du journal de recherche de janvier 2005, où je crois qu'on doit laisser le *droit de pleurer* et de vivre ses émotions.

Sarah pleurniche et boude depuis un moment. Je l'entends dire qu'elle s'ennuie. Son éducatrice lui dit que ses parents travaillent, mais que la journée va passer vite. Nous nous habillons pour aller dehors.

Je la revois étendue sur le banc de neige sans bouger. Je m'approche, je me penche, la regarde et lui souris :

« Salut Sarah, comment vas-tu ? »

« Je m'ennuie de maman et papa. »

« Tu t'ennuies de tes parents ? Qu'est-ce qu'ils font en ce moment, tu crois ? »

« Ils travaillent. »

« Qu'est-ce qu'ils font comme travail ? »

« Maman je le sais pas ! C'est dans un bureau. Papa il répare des ordinateurs. »

« Oh, on aurait bien besoin de lui, des fois, avec l'ordinateur des *coccinelles*, hein ? »

« Ouin, il pourrait venir t'aider à le réparer. (petit moment)

Je m'endors, je voudrais me coucher chez moi, dans ma chambre. Je pense que je vais être malade. »

« Tu te sens pas bien ? Tu voudrais être dans tes affaires ? C'est vrai qu'on est bien chez-nous surtout quand on ne se sent pas bien. »

Elle sourit.

« Elle est comment ta chambre à toi ? La mienne est rouge comme des framboises et jaune. »

« Moi elle est rose pis j'ai une nouvelle douillette de Dora l'exploratrice. Est-ce que tu la connais toi Dora ? »

« Oui, un peu. Je l'ai déjà vue à la télé. Elle est très jolie et ses histoires ont l'air amusantes. »

« J'ai plein de toutous pis un gros coussin en fleur. »

« Je pense qu'avec une aussi jolie chambre, moi aussi j'aurais le goût de rester chez moi. »

Elle me sourit, elle voit passer Marie et me dit :

« Bon, faut que j'aille rejoindre mes amis. Salut à tantôt ! »

Plus de pleurnichage.

J'ai vraiment eu l'impression qu'en reconnaissant sa tristesse et son envie d'être chez elle, je lui permettais de l'évacuer et de passer à autre chose.

4.1.2.4 Passer de réconforter à occuper et stimuler

Les premières journées dans mon groupe, en septembre, je sens que les enfants ont besoin d'être rassurés. Est-ce que je vais m'occuper d'eux? Est-ce que je vais leur parler, les aimer ? Est-ce qu'ils vont avoir des amis ? Est-ce qu'ils vont s'ennuyer de leurs parents? Est-ce que ça va être semblable à leur ancien groupe ? Autant de questions qu'ils me posent, posent à leurs parents, ou pire encore, n'osent pas formuler.

Je crois qu'au début c'est dans les yeux de l'enfant que je vois l'inquiétude, dans l'attitude aussi. Il a les épaules plus basses que d'habitude, il a le regard rapide, sautant d'un groupe d'amis à l'autre, d'une interaction à une autre, un peu nerveux. Le visage est crispé, tendu, et les muscles du corps aussi. Il est assis sur le bout de sa chaise et tourne la tête souvent.

Quand je m'approche pour le rassurer, je me mets à sa hauteur, pour avoir les yeux dans les yeux, je lui parle doucement (souvent je vais mettre en mot son inquiétude et je lui dis que je vais bien m'occuper de lui), je lui touche un bras, une main ou l'épaule. Je lui

propose de le bercer ou de le prendre dans mes bras s'il pleure ou si je sens qu'il en a besoin. Je lui parle, je pose des questions, j'entreprends une conversation sur ses intérêts. Comme indice pour détecter ses intérêts, il aura souvent regardé avec plus d'insistance du côté des jeux qu'il aime ou il aura circulé autour des enfants qui y jouent.

Quand l'enfant semble mieux se concentrer sur la conversation et sur mon regard, je lui propose des jeux et, surtout, de l'accompagner. Je m'assois près de lui, je m'amuse et je l'embarque dans mes activités. Je trouve les choses qui semblent attirer son attention. Je lui fais remarquer ce qu'il fait bien et je le félicite. Je n'essaie pas de détourner la conversation s'il parle de ses parents. Je lui pose plutôt des questions. Quel est leur travail, qu'est-ce qu'il aime faire avec eux... Au début, ça n'arrête pas un enfant de pleurer, mais à force de parler de ses parents et de se faire dire que c'est normal de s'ennuyer de parents si extraordinaires qu'il aime autant, on dirait que ça l'apaise. Je le rassure et il peut enfin s'occuper à jouer. La confiance s'établit petit à petit avec des moments comme ceux-là. Avec la confiance vient le sentiment de sécurité. Ensuite l'enfant arrive à se concentrer sur les activités qui répondent à ses intérêts et à avoir du plaisir.

4.1.3 Ma nouvelle place de sieste

La première journée avec mon nouveau groupe, tout le monde est un peu énervé, inquiet aussi parce que tout est nouveau : le local, l'éducatrice, les enfants, les routines...

« L'avant-midi s'est bien déroulée. Le dîner est terminé et mes petits jouent. Je me dis que je vais les faire ranger quelques minutes plus tôt que dans mon horaire habituel, parce que

je veux avoir le temps de leur expliquer comment va se passer la sieste.» (Extrait du journal de recherche, août 2005)

J'ai toujours eu peur du sommeil quand j'étais petite. Je me demandais où on s'en allait lorsqu'on n'avait plus conscience de notre réalité. Comment cela se faisait qu'on rêvait et qu'on vivait des choses sans même bouger de notre lit ? Qu'est-ce qui se passait pendant que je dormais ? Où allait le temps ? Je ne dormais pas n'importe où et quand ma petite sœur, avec qui je partageais la chambre, se réveillait, j'allais chercher ma mère. J'avais l'impression de rester à l'affût. (Extrait du journal de recherche, octobre 2003)

Je sais qu'il sera peut-être difficile pour quelques-uns des nouveaux enfants chez les *coccinelles* de dormir les premières journées, de s'abandonner. Nous rangeons donc et allons chercher ensemble les toutous et les couvertures dans les casiers. Je leur montre leur petit coin et leur demande d'installer leurs affaires comme ils veulent. Je leur laisse quelques minutes pour s'énerver un peu, jouer sur leur matelas (question d'explorer leur environnement).

« Je vois deux enfants qui s'excitent beaucoup et je me demande si c'est une bonne idée qu'ils soient couchés un à côté de l'autre. Je me dis que si ça ne va pas, je les changerai plus tard. Il faut que je fasse confiance et que je lâche prise. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

J'invite mes *coccinelles* à venir me rejoindre dans un coin pour raconter l'histoire. Ils s'assoient un à côté de l'autre et je prends la chaise berçante. Et je commence à leur parler très doucement et très bas. Ils s'arrêtent de jaser, tendent l'oreille.

- Est-ce que vous savez comment ça se passe la sieste chez les *coccinelles* ?
- Non.

— D’abord, on va toujours préparer chacun notre petit coin de dodo comme vous venez de le faire. C’est comme ta chambre ou une petite maison, juste pour toi. Ensuite, ce que j’adore le plus, c’est raconter des histoires ; alors, tous ceux qui ont le goût peuvent venir l’écouter. À la fin du conte, je te dis quelle histoire nous allons raconter demain et je te montre la première image. (Le lendemain ce sont eux qui me disent où nous sommes rendus.)

J’ai une grosse réserve de colleux et de bisous pour tous ceux qui en veulent avant d’aller se coucher. Après, tu vas partir sans faire de bruit, comme une petite souris, jusqu’à ton matelas. Je vais aller voir tout le monde pour vous couvrir et vous donner un bec. Quand je vois que tu as trouvé une position confortable et que tu ne bouges plus, je vais caresser ton dos. Ne t’inquiète pas, je vais voir tout le monde ; et si tu me joues un tour et que tu t’endors avant que j’arrive, je vais te caresser quand même pour que tu fasses de beaux rêves. Est-ce que vous êtes d’accord ?

— Oui, répondent les enfants. Par leurs grands sourires, je vois qu’ils ont l’air d’apprécier. (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

Je commence donc l’histoire et fais tel que j’avais dit. Ils repartent chacun dans leur coin de sieste en riant un peu. Je vais les couvrir et je prends quelques secondes pour leur chuchoter un petit mot doux. Souvent, c’est quelque chose qu’ils ont fait en matinée et qui était bien gentil, une qualité que j’ai remarquée, un effort que je souligne et que je veux féliciter. « J’ai remarqué ce matin, Laurie, que tu as accepté de partager la nouvelle poupée, même si je voyais que tu avais très envie de jouer seule avec. J’ai trouvé ça vraiment généreux. Tu dois être fière de l’effort que ça t’a demandé de faire ça, n’est-ce pas ? » (Extrait du journal de recherche septembre 2005) Je recommence mon tour pour les caresser. « Pour la première journée, il n’y a qu’une petite fille qui ne dort pas. Il faut dire que je n’avais pas d’attente par rapport à la sieste d’Éloïse, puisqu’elle arrivait d’un groupe où c’était très problématique, m’avait dit son éducatrice. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

J'ouvre ici une parenthèse sur les raisons qui motivent ma routine. Je sais bien qu'il serait plus facile de les laisser s'endormir seuls et de préparer les activités de l'après-midi. Plusieurs éducatrices disent que pour des enfants de 4 à 5 ans, il faut les laisser puisqu'ils doivent être autonomes, apprendre à relaxer seuls et même rester calmes s'ils ne dorment pas. Je ne suis pas en désaccord avec leurs arguments. Pour ma part, j'ai une croyance très forte. Je trouve que la vie en CPE va bien vite et j'aime que la sieste soit un moment privilégié. C'est le seul temps de la journée où je suis assurée d'être exclusive à un enfant. C'est un contact physique agréable que les enfants sont assurés de recevoir tous les jours. C'est aussi un moment où je dois m'arrêter pour reconnaître ce qu'a fait de bien mon petit en avant-midi. Je me dois donc d'observer et surtout de ne pas oublier les trop sages... Ça me permet de les valoriser et de leur dire que je les aime. Je choisis de noter quelque chose de positif plutôt que ce qui aurait pu me déranger. C'est d'autant plus important pour les enfants avec qui c'est difficile, qui ont des comportements dérangeants. Par exemple, je dis à Louis : « Tu as vraiment fait de gros efforts pour prendre ta voix douce au dîner et ne pas crier. Tu dois être fier de toi ? Je te félicite, c'était très agréable. » (Extrait du journal de recherche, mai 2006) Cela m'oblige à observer et trouver quelque chose de positif à dire. En m'habilitant à le faire, j'en viens à voir de plus en plus les bons coups et à les renforcer. L'inverse serait aussi vrai. Lorsque le focus est mis sur les mauvais côtés, on finit par ne voir qu'eux. Les comportements dérangeants de l'enfant deviennent envahissants, autant pour l'enfant qui se le fait répéter que pour moi qui n'observe que cet aspect de lui. Maslow pose une question fort intéressante sur les qualités profondes qu'on reconnaît à l'objet de notre amour.

Pourquoi l'amour permet-il de percevoir de manière claire les qualités profondes de l'objet aimé qui ne sont pas perceptibles dans d'autres circonstances ? Parce que l'amour entraîne une fascination par l'objet aimé, qu'il provoque ainsi une contemplation prolongée, une attention soutenue, des examens répétés. Ceux qui aiment peuvent découvrir dans l'objet aimé des possibilités que les autres ignorent. (Maslow, 1993 : 88)

J'aime à croire que l'inverse peut être vrai. À force d'observations soutenues, à force d'ouverture... on peut peut-être développer l'affection ou l'amour ?

« La première semaine se déroule très bien et même Éloïse finit par dormir deux jours. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) J'aime les regarder dormir. Je dépose un livre à côté de leur matelas pour ceux qui s'éveilleraient tôt ou qui aiment flâner au lit. Lorsque les enfants se réveillent, un à un je leur dis : « Bonjour ! Est-ce que tu as bien dormi ? As-tu besoin qu'on se berce un peu ou tu veux tout de suite aller à la toilette ? » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

Clara se réveille très doucement et s'étire. Elle me fait un magnifique sourire quand je lui dis bonjour. Elle veut rester couchée encore un peu. Mathieu est comme un ressort. Difficile à réveiller, mais debout avant d'avoir les yeux complètement ouverts. Amid veut se faire prendre, tandis que Alex n'a pas le goût de parler tout de suite. Je les observe et j'essaie de respecter autant leurs demandes verbales que leurs signes non verbaux. (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

J'aime beaucoup cette routine douce et enveloppante qui brise notre rythme fou de la journée, qui me permet de me recentrer sur ce qui est important pour moi : chaque enfant.

4.1.4 Mes stratégies pour entrer en relation

Tout au long de l'écriture de mes démarches de préparation et de début de relations avec les enfants, j'ai découvert que j'utilisais certaines stratégies. J'ai eu l'occasion, depuis, de les observer dans différentes situations comme par exemple l'arrivée d'un nouvel enfant en cours d'année.

4.1.4.1 Je leur fais une place

Je prépare mes relations avec les enfants qui seront dans mon groupe en septembre.

Je leur fais déjà une place dans ma vie, dans mon quotidien, dans mon cœur.

Je les attends. [...] Pour la plupart, je les connais déjà puisque je les ai fréquentés à l'extérieur dans la cour. Ensuite, je mémorise ma liste. En la lisant trois fois et en mettant un visage sur chaque nom, je les connais par cœur. Puis je leur prépare une carte d'invitation et de bienvenue à la fois. Je l'adresse à chaque enfant en le nommant par son prénom. C'est important qu'il sache que *c'est lui* que j'attends et surtout que j'ai hâte de le voir. » (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

Physiquement, je leur prépare une place à la table, pour la sieste, un panier pour ses affaires personnelles, un casier identifié pour ses vêtements. Je me rends disponible et ouverte à ces nouvelles relations à établir. Je trouve tellement important de les accueillir et qu'ils se sentent acceptés pour leur permettre de s'épanouir.

L'acceptation est le sol fertile qui permet au grain minuscule de se développer, de s'épanouir et de produire la magnifique fleur qu'il contenait en puissance. Le sol *permet* au grain de devenir plante. Il *déclenche* le potentiel de croissance du grain mais ce potentiel est entièrement contenu dans le grain. Tel le grain, un enfant contient à l'intérieur de son organisme une capacité de croissance. L'acceptation est comme le sol : elle permet à l'enfant de réaliser son potentiel. (Maurel, 1991 : 34)

4.1.4.2 J'ignore les préjugés

Je tente de laisser de côté les préjugés véhiculés par le milieu qui ne me permettraient pas d'être assez ouverte pour accueillir cette nouvelle relation. Dans plusieurs situations c'est un vrai défi pour moi. Dans un exemple où je parle de Joannie, ce que je recevais comme information me portait à croire qu'il ne servait à rien d'investir des énergies dans une relation autant avec la mère que l'enfant. Les intervenantes du CLSC et les autres éducatrices me disaient :

Sa maman est limitée intellectuellement. Présentement, elle poursuit des cours à cheminement particulier pour terminer ses études secondaires. [...] la mère s'occupe mal de ses filles. On ne peut pas faire grand-chose avec les trois filles puisqu'elles sont limitées et très peu stimulées. (Extrait du journal de recherche, octobre 2005)

Pour être ouverte à établir une relation de confiance, je dois mettre de côté les préjugés entretenus par le milieu et ne m'attarder qu'aux personnes que j'ai devant moi. Me rendre compte par moi-même de leur potentiel et de leurs vulnérabilités. Cela me demande un certain effort de « surdité élective » devant les conversations de corridor. Je veux dire par là que je choisis de ne pas écouter, de ne pas prendre part et d'ignorer certains propos véhiculés par le milieu. Je tente par la suite de me faire ma propre idée sur ce que je peux leur apporter. Laisser les préjugés entrer revient à accepter un frein à cette nouvelle relation qui veut s'établir.

4.1.4.3 Une attention particulière au premier contact

J'observe et je prends mon temps pour parler. « Il [Roberto] a de beaux yeux noirs. Je vois qu'il est insécure, il regarde partout à la fois. » (Extrait du journal de recherche, octobre 2005) Je m'approche doucement, j'établis le contact d'abord par le regard. Mon intérêt pour l'enfant passe par mon regard. Ma franchise, ma sympathie, mon âme passent par mon regard. Cela me ramène à un souvenir de mon enfance. Étant le premier petit-enfant du côté de ma famille maternelle, j'ai toujours eu une relation privilégiée avec ma grand-mère. Grand-maman Noëlla me disait à la blague que lorsqu'on avait les yeux pâles comme les miens, tous les mensonges se voyaient à travers le regard. On devait donc regarder les gens en face et dire la vérité. C'est par mon regard que l'autre apparaît pour moi et c'est par mon regard que je veux qu'il sente qu'il existe pour moi. Cela me sert aussi comme stratégie pour rassurer comme dans l'exemple d'Antoine, un enfant extrêmement insécure face à la nourriture, qui avait peur de goûter, de devoir vider son assiette ou même d'être empoisonné. « Je m'approche, le regarde bien dans les yeux et lui explique que c'est lui qui se sert [son repas] dans le groupe des *coccinelles*, donc il en met la quantité qu'il veut bien. » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

4.1.4.4 Je le reconnais

Il y a l'accueil et la *reconnaissance*. J'adresse la parole à l'enfant en l'appelant par son nom. Lorsqu'il arrive au CPE, je lui dis bonjour d'abord puis bonjour au parent. C'est une façon de démontrer l'importance que je lui porte. Par la suite c'est le parent qui

m'apporte les informations pour la journée. La reconnaissance, c'est aussi de reconnaître une valeur à chacun. Pour le petit en développement, «... tout est assujéti à une seule priorité : être reconnu comme un être singulier, exister dans les yeux des autres. » (Dumesnil, 2004 : 15) Pour un enfant, cette valeur qu'il a, je peux l'illustrer par le rappel d'un beau geste qu'il a fait, une qualité que je lui reconnais. Comme vous l'avez vu précédemment, à la sieste je prends le temps de dire un petit mot doux à chaque enfant.

Comme Fletcher Peacock (1999) l'exprime si bien dans son livre du même nom, j'applique la devise : **Arrosez les fleurs pas les mauvaises herbes !** L'enfant à qui je relate une belle action qu'il a faite le matin ou une qualité que je lui reconnais, juste avant sa sieste, a le temps d'y réfléchir. C'est une période propice à l'introspection. Il a le temps de bien écouter, comprendre et intégrer ce que je viens de lui dire. C'est l'image positive, je l'espère, qui reste dans son sommeil.

Il y a d'autres temps dans la journée pour discuter des difficultés, des faiblesses ou des « mauvais coups » comme par exemple en période de jeux libres. À ce moment-là, il peut réfléchir sur ses actions, s'exprimer, mais surtout essayer de se reprendre immédiatement. Il ne faut pas oublier que l'enfant vit dans le moment présent. Rester toute une sieste avec l'idée que la personne qui s'occupe de lui n'est pas fière de lui, ou ne remarque *que ce qu'il fait de mal*, ne me paraît pas aidant du tout. De plus, un enfant qu'on a félicité, par exemple pour son rangement efficace et rapide, aura tendance à recommencer. Selon la théorie du développement moral de Kohlberg, un enfant de 4-5 ans, au niveau 1 : morale pré-conventionnelle, « obéit aux règlements pour obtenir des

récompenses ou éviter des punitions » (Olds et Papalia, 1996 : 265). On verra souvent un petit, à qui on dit bravo d'avoir aidé son ami à enfiler son dossard, répéter le geste. Les systèmes de renforcement positif fonctionnent généralement très bien avec des enfants de cet âge. Ce qui semble conditionné par l'entourage, au départ, devient peu à peu naturel. Les comportements positifs se multiplient et influencent grandement les autres. J'ai aussi remarqué qu'entre eux ils soulignent leurs « bons coups ». Chacun reconnaît la valeur et les compétences des autres. Le climat de groupe n'en est qu'amélioré.

4.1.4.5 Nous sommes au même niveau

Je me place au même niveau que l'enfant. Physiquement, cela veut dire m'accroupir, m'agenouiller, me mettre à la hauteur de l'enfant, faire le mouvement pour le rejoindre. Pas question que celui-ci se torde le cou à me regarder ou que je lui parle de haut. « Je m'agenouille, lui souris, lui dis bonjour et lui tends la main. Il [Roberto] me fait un sourire et me tend la main aussi, mais ne parle pas. » (Extrait du journal de recherche, octobre 2005) J'aime que l'enfant sente que nous sommes égaux. Chacun de nous a une histoire et des compétences différentes. Intellectuellement, se placer au même niveau veut aussi dire adapter mon niveau de langage ou mon vocabulaire au stade de développement de l'enfant. Ça implique de ne pas « parler en bébé », infantiliser inutilement ou utiliser un vocabulaire simpliste. Les « totos, lolo ou lailait », ça ne me convient pas plus qu'aux petits. Qui a dit que les bébés comprenaient mieux le vocabulaire déformé plutôt que le vrai ? Chaque enfant a une intelligence propre, en plein développement, que je me dois de respecter et d'accompagner. Moralement, ça représente pour moi comprendre qu'il ne peut voir encore

les choses que toutes bonnes ou toutes mauvaises, sans nuances, et que pour lui je représente souvent l'autorité. Et finalement, ça veut dire pour moi de prendre plaisir aux activités que nous faisons ensemble. Ne pas me placer au dessus, comme une organisatrice, mais prendre part comme participante d'égale à égale. Par exemple, si nous jouons au salon de coiffure, je me retrouve tour à tour la coiffeuse et la cliente au même titre que les enfants avec qui je joue.

4.1.4.6 Le toucher dans nos échanges

Très souvent je touche les enfants. Au début très doucement en vérifiant leur niveau d'acceptation.

Par la suite, la confiance et la familiarité me poussent à poser des petits gestes de tendresse comme caresser leurs cheveux en passant, mettre la main sur l'épaule quand je parle à un enfant en particulier, caresser le dos pour féliciter, pincer doucement une joue pour taquiner. (Extrait du journal de recherche, janvier 2006)

Je regarde jusqu'où je peux approcher l'enfant sans qu'il ait de mouvement de retenue ou de recul. L'enfant qui sourit ou qui me tend les bras m'incite clairement à le prendre. Par contre, je peux interpréter les gestes de celui qui tourne la tête, qui fait un pas en arrière ou qui se croise les bras comme un refus de se faire approcher. Pour moi, c'est une question d'observation des messages non-verbaux, d'écoute et de sensibilité à mon ressenti. Alors que nous sommes à créer une relation basée sur la confiance, je trouve important d'observer, de reconnaître et de respecter ces signaux.

4.1.4.7 Le respect des différences

« Pour survivre, les civilisations de l'avenir
devront engendrer l'amour de la différence. »
(Bédard, 2003 : 247)

Établir une relation, pour moi, c'est respecter les différences de chacun. Le respect des qualités comme des défauts. C'est essayer d'accepter chacun exactement comme il est.

Cela me ramenait à une de mes croyances comme quoi l'amitié et les relations profondes ne peuvent exister entre deux personnes que s'il y a égalité. Et ce, peu importe les âges de la vie, ou les différences. L'égalité, pour moi, ne veut pas dire nécessairement ressemblances, mais plutôt reconnaissance et acceptation des

différences, des forces comme des vulnérabilités. (Extrait du journal de recherche, octobre 2004)

Pour moi, accepter les différences, c'est accepter le rythme de chacun même dans son rythme à se laisser apprivoiser.

C'est une de mes façons de respecter le rythme de l'enfant. Il y a le rythme de progression des apprentissages généraux, le rythme personnel et temporel, qui nous amène à ne pas bousculer le petit dans ses façons de faire et dans le temps, mais il y a aussi son rythme émotionnel que nous avons tendance à oublier. (Extrait du journal de recherche, août 2005)

Nous connaissons les grandes étapes du développement normal d'un enfant. Il commencera par ramper et marcher à quatre pattes avant de marcher debout et courir. Mais à travers ces étapes, chacun a son *rythme personnel*. Ce ne sont pas tous les bébés de six mois qui ont des dents, qui se tiennent assis, comme ce ne sont pas tous les enfants de quatre ans qui reconnaissent la première lettre de leur nom. Selon leurs intérêts, certains apprentissages seront très rapides et d'autres moins. D'autre part, ils ont tous ce que j'appellerais un *rythme temporel* bien différent. Certains sont comme des fusées, déjà démarrés avant même que la consigne ne soit donnée. D'autres sont beaucoup plus lents d'exécution, peu importe les tâches auxquelles ils s'affairent. Quant à ce que j'appelle le *rythme émotionnel*, je dirais que c'est un peu le temps que l'enfant met à s'adapter à son environnement et être à l'aise, à faire confiance, à se laisser apprivoiser, à créer des relations avec l'adulte ou les autres enfants.

4.1.4.8 La franchise comme ingrédient de base

J'ai toujours cru que la franchise était à la base de toutes relations profondes. Avec les enfants, je n'ai pas de rôle à jouer ou de façades pour me protéger.

Dans un monde d'adultes « politically correct », ça me rassure d'avoir juste besoin d'être moi. L'autre jour, Louis me dit : « Pourquoi tu t'es maquillée aujourd'hui ? On dirait avec de la couleur sur tes yeux que tu as été *battée* ! J'aime mieux quand tu es pas maquillée. » Moi j'ai éclaté de rire et je lui ai dit : « Je pensais que ce serait joli de mettre de la couleur, mais si tu trouves que j'ai l'air battue, je pense que je vais laisser faire. » Avec eux, c'est souvent une franchise totale. (Extrait du journal de recherche, janvier 2006)

La franchise veut dire, pour moi, accepter les remarques comme elles sont dites, c'est-à-dire dans le moment présent, sans arrière-pensées ou interprétations. La franchise c'est aussi : répondre aux nombreuses questions que les enfants me posent de façon honnête et sans présumer qu'ils sont trop jeunes pour comprendre. C'est avouer qu'on ne sait pas ou qu'on a tort. C'est accepter mes vulnérabilités et ne pas tenter de les leur dissimuler. Dans notre relation, les enfants m'apprennent à surmonter ma difficulté à exprimer mes sentiments négatifs de peine ou de colère pour arriver à être le plus authentique possible. Mais cela n'est pas facile pour moi, comme nous le verrons dans les freins à la relation, plus loin dans ce chapitre.

4.1.5 La naissance de la dimension de réciprocité

À travers la relation qui s'installe, la réciprocité naît doucement comme une fleur qui prend son temps pour déployer tous ses pétales. Quand je vais me présenter et rassurer les nouveaux enfants et leurs parents en début d'année, c'est aussi moi que je rassure en me

donnant l'occasion de les connaître et de créer un lien. Je retire une grande valorisation à me faire dire que les petits avaient hâte et espéraient être des *coccinelles*. Cela contribue à apprivoiser mes doutes et mes inquiétudes et à accroître ma confiance en moi.

La future présence des enfants dans mon groupe me met en mouvement, dans un processus de préparation, autant matériel qu'émotif. Si un petit présente un besoin particulier ou souffre d'une maladie, je fouille dans les livres, sur internet, je demande des informations et des conseils, puis je fabrique du matériel pédagogique qui nous aidera, l'enfant et moi, dans notre gestion du quotidien. Mais parfois, cette anticipation me piège lorsque je me crée des scénarios pires que ce qu'est la réalité, comme vous avez pu le constater précédemment. Dans l'exemple de l'enfant qui souffrait du syndrome d'Asperger, il m'a appris que je devais aller au-delà des apparences, des symptômes, des cas théoriques et des diagnostics pour voir la personne.

J'apprends, dans nos relations, à observer leur langage non verbal et à faire des liens avec ma propre expérience. Je choisis de puiser dans ma vie des souvenirs et de leur raconter pour me rapprocher d'eux, être franche et transparente, être accessible et au même niveau. Je reconnais l'importance du jeu pour eux et je le partage. Quand nous jouons ensemble, à tour de rôle nous sommes coiffeur ou client, médecin ou patient, éducatrice ou enfant...

Mais par-dessus tout, les enfants m'amènent dans un processus de transformation important. En réalisant l'importance que j'accorde à leur donner le droit de pleurer, de se tromper et de demander de l'aide, j'apprends à être plus indulgente envers moi-même.

4.2 Entretien la relation de réciprocité

Une fois les relations amorcées, il faut aussi les entretenir, comme on le ferait en amitié ou en amour. Cultiver mes liens avec les enfants, c'est organiser des activités spéciales pour avoir du plaisir ensemble comme : aller au marché public pour acheter les légumes pour une dégustation, décorer notre citrouille pour l'Halloween, préparer un gâteau pour un anniversaire, ou bricoler des décorations de Noël. Entretenir nos relations c'est aussi partager des moments de vie ensemble : les dîners et les collations, la routine de la sieste, faire en groupe le ménage de notre local ou participer aux jeux extérieurs. Chez les *coccinelles*, chaque personne fait partie du tout et son point de vue est considéré. Par exemple, dans la distribution des responsabilités, c'est en groupe que le choix se fait. Cela leur permet d'exercer leur autonomie.

C'est comme ça que le groupe a suggéré au moins une quinzaine de responsabilités différentes. Ensuite, j'ai demandé à tous les enfants de se poser la question pour chaque idée : est-ce que je suis capable de faire ça ? Et nous en avons discuté.

Certaines suggestions ont été éliminées parce qu'elles étaient impossibles à faire pour des enfants, comme fermer les stores à la sieste. [...] D'autres ont été modifiées. Ils désiraient préparer la sieste seuls. Comme les matelas étaient accrochés trop haut, nous avons convenu que je les décrochais d'abord, puis le responsable les plaçait. Nous avons adapté l'arrosage des fleurs après quelque temps parce qu'il causait des dégâts. Le problème a été réglé en utilisant une

bouteille de boisson pour sportif avec un goulot plus étroit. (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

Il y a bien d'autres façons de cultiver les relations. Comme éducatrice, je le fais aussi par l'humour et par l'entremise de mes stratégies pour développer l'estime de soi, le potentiel et la réciprocité.

4.2.1 Cultiver l'humour et l'esprit ludique

« Les têtards, ils deviennent des grenouilles en grandissant », dit Zachary.
 « Les chenilles, elles, se transforment en papillons. C'est pour ça qu'il n'y en n'a plus, sur les arbres dans le petit bois. » ajoute Laurie.
 « Et les coccinelles, est-ce que tu sais ce que ça devient quand ça grandit ? » demande Emmanuelle l'air espiègle.
 « Non, ça devient quoi ? » je lui demande sincèrement surprise.
 « Ça devient des Christines : Christine Coccinelle ! (surnom que les enfants m'ont donnée pour me différencier de l'autre Christine) » dit Emmanuelle en éclatant de rire. (Extrait du journal de recherche, mai 2006)

Il y a, dans ma pratique, toute une dimension ludique de plaisir et d'humour. Je crois profondément que les enfants ont besoin de jouer. Les petits de mon groupe ont en eux le goût de jouer des tours, de faire des blagues, de taquiner. En laissant une place à cette forme d'humour, je veux leur démontrer qu'on peut se laisser aller et ne pas toujours tout faire parfaitement. Ça me permet aussi d'encadrer leur goût de jouer des tours. Par exemple, chaque jour, lorsque nous revenons de nos jeux à l'extérieur, ils ont caché mes souliers quelque part dans le local. J'entre dans le jeu et je dois les chercher. Ils ont tellement de plaisir à me voir me tromper et chercher partout. Ils développent, même par ce simple exercice, leur logique et leur vocabulaire parce que je leur suture des indices ou des pistes afin de retrouver mes chaussures. S'ils sont déshabillés avant moi, ils se cachent dans

notre salle. Si j'ai à sortir pendant le dîner, ils se couchent la tête sur les tables et font semblant de dormir. Dans un cas comme dans l'autre, en arrivant, je m'exclame : « Mais où sont mes *coccinelles* ? Je les ai toutes perdues ! » ou « Qu'est-ce qui se passe, il devait y avoir une potion magique dans le dîner parce qu'ils se sont endormis. » C'est en criant et riant qu'ils sortent de leur cachette. J'ai l'impression que ces petits jeux canalisent leur besoin de « mauvais coup » ou de « jouer des tours » dans un moment et dans un endroit que je sais sécuritaire. Notre besoin de petites folies trouve un temps et un lieu pour s'exprimer.

Il y a aussi des comportements dérangeants que je tente de modifier par l'humour. Lorsqu'un enfant se met à faire du *rapportage* régulièrement, ce qui est tout à fait fréquent vers quatre à cinq ans, je dédramatise très rapidement.

« Christine, Alex a touché à ton nouveau livre de bibliothèque ! » crie Marie.
 « Oh, ciel d'Afrique et pattes de gazelles ! Vite Marie, appelle la police. Ils vont sûrement le mettre en prison. On devrait peut-être même appeler les pompiers et les ambulanciers... » Je lui réponds d'un air faussement paniqué.
 « Ben non ! c'est pas si grave ! »
 « Alors, tu peux le laisser faire ou tu peux lui dire dans l'oreille que je serais très contente qu'il me demande la permission de le regarder. » (Extrait du journal de recherche, octobre 2004)

Après quelques épisodes semblables, le comportement a tendance à beaucoup diminuer puisqu'il n'attire plus l'attention de la manière escomptée par l'enfant. J'utilise le même stratagème pour les situations stressantes, comme lorsque l'entrée à la maternelle approche. Je leur dis : « Bon, c'est décidé, je vous garde au CPE parce que je vous aime trop et je ne veux pas vous voir partir pour la maternelle. » Immanquablement ils me

répondent *NON* en cœur. « Mais pourquoi ? Vous ne voulez pas rester pour toujours avec moi ? » « Non, on est trop grands. On veut apprendre à lire. Ma sœur est déjà à l'école et elle m'attend. » Ils me donnent eux-mêmes les arguments que je leur offrirais si je voulais les convaincre. « Vous n'aurez qu'à rester jusqu'à vingt ans et ensuite vous pourrez entrer à la maternelle. » Ils éclatent de rire. Bien souvent ce sont eux qui provoquent la situation en me répétant que même si je n'en ai pas envie, ils iront à l'école... et me consolent en disant qu'ils reviendront me rendre visite.

Tout au long de la journée, ils me taquinaient en me disant qu'ils s'habilleront plus vite que moi, qu'ils débarrasseront leur vaisselle avant que j'aie eu le temps de les voir ou qu'ils me feront une surprise. Ils s'approchent souvent en me demandant « Est-ce que tu penses que j'ai besoin d'aide pour faire ça ? » Et moi, d'entrer dans leur jeu en répondant : « Bien sûr, viens me voir, ça va me faire plaisir de t'aider. » « Non, non, non, non. Je suis capable tout seul ! », chantent-ils en s'éloignant, l'air espiègle.

L'humour me sert aussi comme stratégie de renforcement positif. Lorsque les enfants font de belles actions, j'aime les féliciter. Souvent je vais leur dire que ce qu'ils ont fait est tellement gentil, agréable ou génial, que je n'ai pas le choix : *je dois leur donner une attaque de becs*. Une *attaque de becs*, ce sont des baisers en rafale dans le cou, qui chatouillent. Après peu de temps, ce sont eux qui viennent me voir pour me dire ce qu'ils ont accompli et m'annoncer qu'ils méritent une *attaque de becs*. J'aurais pu offrir des autocollants comme récompense pour renforcer certains comportements, mais je préfère cette manière qui utilise l'humour, le contact physique et les marques d'affection.

4.2.2 Développer l'estime de soi

Pour l'accompagnant,
 « Plus grande est son estime de lui-même, plus grande est sa capacité de s'accueillir et
 d'accueillir l'autre sans condition. »
 (St-Arnaud, 2005 : 76)

Je cultive mes relations avec les enfants en développant leur estime de soi et, par la même occasion, la mienne. Je vais tenter de rapprocher mes stratégies de développement de l'estime de soi avec les quatre composantes, selon Germain Duclos (2000), soit : *un sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et un sentiment de compétence*. Mais tout d'abord, suite à l'analyse des données d'observation de ma pratique, j'y ajouterai une autre dimension, c'est-à-dire *le sentiment de sécurité*, qui me semble primordiale. Je retrouve donc, dans mon modèle personnel, cinq composantes de base :

1. le sentiment de sécurité ;
2. un sentiment de confiance ;
3. la connaissance de soi ;
4. le sentiment d'appartenance à un groupe ;
5. un sentiment de compétence.

4.2.2.1 Le sentiment de sécurité

« Quand on est dans le ventre de sa mère on est protégé,
 pis on peut regarder par le nombril ! Jacob 4 ans 1/2 »
 (Extrait du journal de recherche avril 2006)

Dans mon quotidien, j'ai la préoccupation de rassurer souvent. Par exemple, à l'accueil, je leur fais visiter le local, présente les autres amis, les laisse dire d'où ils viennent et comment c'était dans leur ancien groupe. J'essaie de verbaliser leurs émotions que je devine en m'assurant que c'est bien ce qu'ils veulent dire. Abraham Maslow, dans l'élaboration de sa pyramide des besoins, place le sentiment de sécurité à la base, soit juste après les besoins physiologiques de survie, c'est-à-dire respirer, manger, boire, etc. (Maslow, 1954) Dans ma pratique, j'observe que le sentiment de sécurité semble indispensable à l'établissement de la relation. L'adulte, et dans ce cas-ci l'éducatrice, joue un rôle important puisque « Les besoins de sécurité [...] peuvent être satisfaits uniquement par les autres, c'est-à-dire que leur satisfaction ne peut venir que de l'extérieur. » (Maslow, 1993 : 38) C'est d'autant plus vrai lorsqu'on s'adresse à de jeunes enfants fort dépendants de ceux qui s'en occupent. Je ferais une distinction concernant mon expérience d'éducatrice entre le sentiment de sécurité et le sentiment de confiance. L'enfant en sécurité se sent en sûreté et protégé, et cela lui vient de son environnement et des personnes qui s'occupent de lui. Lorsqu'on se sent en confiance, on est sûr de soi, de ses possibilités, on sait qu'on est accepté et aimé. Sur ce point, les enfants, par leurs commentaires et leurs marques d'affection quotidiennes, contribuent très grandement à développer ma propre confiance en moi. C'est souvent la qualité de ces deux composantes, le sentiment de sécurité et de confiance, qui déterminera les bases de ce qui deviendra l'estime de soi de l'enfant. Les liens d'attachement qu'il crée, les relations de confiance qu'il vit, les *feedbacks* positifs qu'il reçoit contribuent à bâtir son estime de lui-même (Duclos, 2000).

Dans mon travail, je mise beaucoup sur ce sentiment de sécurité. Développer un sentiment de sécurité c'est exprimer à l'enfant qu'on est là pour s'occuper de lui et le protéger. « Je vais bien prendre soin de toi pendant que Maman et Papa seront au travail. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) C'est aussi le lui montrer par des gestes comme le regarder souvent, lui sourire, le prendre dans mes bras, le cajoler ou le bercer.

Je me souviens de quelques enfants récemment immigrés au Québec, pour qui la sécurité n'allait pas de soi. Roberto est un de ceux-là. Je le revois arriver dans la porte du local avec ses parents la première journée. Il était à moitié caché derrière sa mère et son père, des personnes pas très grandes, mais de forte carrure. Lui aussi était grand et carré pour son âge. Il avait de beaux yeux noirs.

Je vois qu'il est insécure, il regarde partout à la fois. Je m'agenouille, lui souris, lui dis bonjour et lui tends la main. Il me fait un sourire et me tend la main aussi, mais ne parle pas. Sa mère lui dit en espagnol de me dire bonjour. Il ne répond pas. Je comprends qu'il ne parle pas français. Je demande aux parents s'il parle français et s'il le comprend. Non me répondent-ils. A-t-il des amis francophones dans votre quartier ? Non, ça ne fait pas très longtemps que nous sommes arrivés. Il n'y a que la grande sœur qui est à l'école depuis trois mois et qui commence à se débrouiller. (Extrait du journal de recherche, octobre 2005)

Nous avons visité le local ensemble et je l'ai présenté à trois autres amis du groupe qui s'amusaient. Je me suis informé auprès des parents de quelques mots d'Espagnol pour me faire comprendre (pipi, manger, dormir, papa, maman...). Ils sont repartis aussitôt et Roberto est resté. Il semblait très insécure, mais ne pleurait pas.

Je me souviens que je le touchais beaucoup. Je lui donnais la main. Je lui disais souvent que moi, Christine (en me montrant de la main), j'allais bien m'occuper de lui,

Roberto. Je lui faisais beaucoup de signes et j'utilisais continuellement le langage non verbal. Ma collègue se moquait de moi parce que j'avais l'air d'utiliser le langage des sourds sans le connaître, me disait-elle. « Je l'ai bercé plusieurs fois aujourd'hui. Il a l'air bien dans mes bras. Il accepte de se faire prendre, je chantonne dans son oreille et il observe les amis jouer. » (Extrait du journal de recherche, octobre 2005) Le geste et le ton de voix se faisaient rassurants, le toucher (bercer) est un mouvement maternel et le fait d'être avec lui, de l'entourer de mes bras en le berçant devenait un lieu de sécurité.

Le premier soir, je suis allée chercher un imagier pour enfant français/espagnol et dès le lendemain, à la collation, je me suis mise à pointer les fruits et à les dire en français puis en espagnol. « Charlotte, Laurence et Elizabeth (qui font partie du groupe) se mettent à répéter le mot en espagnol. Grâce à elles, on en a fait un jeu par la suite. Nous répétons les noms des vêtements, des jouets, des aliments... et Roberto a même commencé à les dire en français après quelques semaines. » (Extrait du journal de recherche, octobre 2005) Les enfants et la situation m'ont amenée à me dépasser et à puiser dans mes ressources de créativité pour que cet enfant s'intègre au groupe et soit bien.

L'adaptation s'est vraiment bien déroulée. J'avais un peu peur au début, puisque les enfants du groupe étaient ensemble depuis la pouponnière. À cet âge, un nouveau est bien souvent un intrus. Mais notre intrus avait quelque chose de spécial que nous n'avions pas : la langue espagnole. Et je disais souvent aux enfants qu'il était bien chanceux. Et nous, on essayait d'apprendre des mots, comme lui le faisait en français.

Cet imagier m'a souvent servi par la suite pour que l'enfant sente qu'il était en sécurité et que je tentais de le rejoindre dans son langage. Avec Roberto, c'était la première fois que j'avais un enfant qui ne parlait pas du tout français. Avant, j'avais surtout rencontré des enfants qui parlaient deux langues. Quelques années après ce premier usage de l'imagier, il y a même une maman qui m'a écrit dedans tous les mots en croate. Alicia, sa fille, ne parlait que le croate. Elle commençait à comprendre, mais ne s'exprimait pas encore. On a refait en groupe le petit jeu de répéter les mots. La prononciation en croate étant très différente, Alicia me reprenait souvent ! Et moi, je jouais à l'élève pas très bonne. On a beaucoup ri avec notre petite classe de langue du matin. Comme plusieurs enfants écoutaient la télévision en anglais, on ajoutait aussi des mots d'anglais. Je ne voulais pas qu'ils apprennent une autre langue ; je voulais simplement qu'ils s'amuse, qu'ils comprennent un peu, par l'expérience, ce à quoi l'enfant qui parle une autre langue est confronté. Je voulais que celui-ci se sente en sécurité, accepté, que nous fassions des efforts pour nous rapprocher de lui et de sa culture. Je tenais à ce que tous comprennent et vivent les différences comme une richesse de notre milieu. Ce sont parfois de petits gestes qui manifestent notre intérêt réel. C'est si simple d'adapter une routine, quand c'est possible, pour la rendre plus semblable à ce que l'enfant connaît déjà et le rendre plus sûr. Voilà une chose que j'ai comprise grâce à ces enfants merveilleux.

4.2.2.2 Un sentiment de confiance

« Lorsqu'une personne sent qu'elle est vraiment acceptée, telle qu'elle est,
elle peut alors commencer à évoluer. »
(Maurel, 1991 : 34)

J'aime mettre les enfants en confiance, qu'ils soient sûr d'eux, qu'ils croient en leurs possibilités. J'ai besoin que chaque petit de mon groupe se sente accepté et aimé. Mettre en confiance, c'est prendre le temps d'apprivoiser et de se laisser apprivoiser pour laisser la relation s'installer. J'ai pu constater que le contact physique marque souvent le début de la relation de confiance. Une des premières prises de conscience de l'importance du toucher dans ma pratique fut lors d'une analyse praxéologique, à l'occasion du cours du même nom.

Dans une fiche praxéologique d'octobre 2004 sur un événement se rapportant à l'ordinateur de mon local, je relatais ce que m'avait fait le geste de Jérémie de me prendre la main. Par la suite, dans l'analyse, je me suis attardée à la signification de ce geste.

Tableau 2

Je me sens fondre. C'est la première fois à mon souvenir qu'il me donne la main. Je le sais bien que je suis trop sensible à ces petits gestes qui me font tomber amoureuse de mes enfants.	-	Il me regarde et sans sourire me tend la main. On se dirige vers l'ordinateur et il s'assoit sur la chaise que je lui tends.
Ouf! Ça doit lui demander du courage pour m'avouer ça. Tu parles d'une idée, faire peur aux enfants!	-	Je l'sais pas sur quoi j'ai pesé pis je voulais pas que tu le vois.

Je me sens vraiment mal à l'aise de mon manque de patience. Je me sens coupable. Je me dis que je saute souvent trop vite aux conclusions, comme si les enfants faisaient toujours exprès.	5	Tu l'as pas fais exprès parce que tu sais pas lire encore. Je lui place la main sur la souris et je la manipule avec lui. Je dis au fur et à mesure ce qu'on fait et ce qui est écrit.
	6	Si tu m'appelles quand il apparaît des mots au lieu des dessins, je peux te les lire.

En y repensant, je peux encore sentir l'émotion que suscitait le souvenir de ce toucher enfantin. Dans ma vie personnelle, me laisser toucher signifie que je fais confiance.

D'autre part, j'ai moi-même de la difficulté à me laisser toucher par certaines personnes. C'est un côté de moi que j'essaie d'appivoiser. C'est pourquoi, dans la situation, sachant que Jérémie ne se laisse pas approcher facilement, le geste a pris beaucoup plus d'importance. [...] Je venais d'entrer en contact réel. J'avais des preuves de ce que je sentais avec les paroles qu'il m'adressait et le geste qu'il posait. (Extrait du journal de recherche, octobre 2004)

Très souvent, par respect ou par pudeur, je laisse d'abord les enfants s'approcher par eux-mêmes et initier les touchers. Dans notre relation de réciprocité, les enfants m'ont permis d'appivoiser ce côté de moi. C'est seulement quand je sens que l'enfant accepte bien ma présence que je vais initier les contacts.

Toucher et se laisser toucher, c'est bien souvent faire confiance. Alors dès que la confiance est installée, je touche beaucoup les enfants et eux aussi le font. C'est peut-être d'ailleurs un signe visible et concret que la confiance s'est installée, beaucoup plus que ce qui la provoque. J'entends par là que je n'essaierai pas de toucher ou d'envahir l'espace d'un enfant si la confiance n'est pas établie au préalable. (Extrait du journal de recherche, octobre 2004)

Entre les enfants et moi, il doit y avoir une grande confiance puisque les petits gestes du quotidien m'amènent à les toucher beaucoup. Au départ, les routines d'hygiène prennent

une place importante : aider à brosser les cheveux, les dents, moucher, attacher des boutons, fermoirs, lacets, débarbouiller un visage, couvrir à la sieste, remonter le cache-cou. Tous ces gestes se rapportent beaucoup au rôle parental. L'enfant sent que je lui procure les soins dont il a besoin, que je m'occupe de lui, qu'il est en sécurité comme il le serait avec ses parents. Puis, il y a tous les gestes qui se font dû à la promiscuité des lieux comme être assis un à côté de l'autre dans différents moments de la journée ou se frôler dans les déplacements. Par la suite, la confiance et la familiarité me poussent à poser des petits gestes de tendresse comme caresser leurs cheveux en passant, mettre la main sur l'épaule quand je parle à un enfant en particulier, caresser le dos pour féliciter, pincer doucement une joue pour taquiner. J'ai réalisé que je puise beaucoup dans ma vie personnelle, dans les souvenirs de mon enfance et que c'est de cette façon que je mets à contribution ma sensibilité. Je me rappelle ce qui me plaisait, me rassurait, m'encourageait dans les gestes des adultes qui s'occupaient de moi. Je tente de reproduire dans mes propres gestes des situations similaires. Mon corps est mon premier outil pour entrer en relation, ressentir et exprimer les choses. Je crois fortement à ma capacité de me remémorer ces souvenirs imprimés dans mon corps et dans ma mémoire. Ils me servent de base dans mes interventions pour mettre en confiance.

4.2.2.3 La connaissance de soi

« Là je suis un garçon, mais quand je vais être grand,
je vais être une mère pour avoir des enfants. Olivier, 3 ans »
(Extrait de mon journal de recherche, août 2003)

Ma façon de développer l'estime de soi chez le petit passe par sa reconnaissance comme par exemple l'appeler par son nom afin qu'il se sente quelqu'un d'unique, de spécial et d'important. Avant même son arrivée dans le groupe, je lui envoie une carte personnalisée. « Je l'adresse à chaque enfant en le nommant par son prénom. C'est important qu'il sache que *c'est lui* que j'attends. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Les jeux de mon programme éducatif (comme ceux qui visent la motricité globale, la latéralité, l'expression verbale, créative ou plastique, etc.) amènent les enfants, chacun à leur rythme, à une meilleure connaissance de soi. Donner différentes possibilités, pour que les enfants exercent leur liberté, leur permet aussi de se connaître. Que ce soit de choisir l'atelier dans lequel il va jouer ou la quantité de nourriture qu'il va se servir, l'enfant a quotidiennement à faire des choix. Il aura aussi à décider du logo qui le représentera tout au long de l'année. « L'animal est un symbole sympathique pour l'enfant. Il a souvent des caractéristiques reconnues auxquelles les petits s'identifient. Ex. : la tortue, lente ; le guépard, rapide... » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Se présenter aux autres, donner accès à son monde contribue à se faire connaître, mais aussi à mieux se connaître soi-même. C'est dans cette optique que l'activité *C'est bientôt ta fête !* a été créée (voir annexe 1).

J'ai longtemps dit que je voulais que chaque enfant puisse prendre sa place et s'exprimer. Quotidiennement, j'observais que certains prenaient volontiers beaucoup de place, tandis que d'autres s'effaçaient spontanément. Malgré toute ma bonne volonté, je ne me voyais pas les *obliger* à prendre leur place ou à respecter celle des autres. Ce ne sont pas de ces consignes qu'on peut obliger à respecter. Je peux donner l'exemple. Je peux leur dire que j'apprécie qu'ils aient écouté leurs amis jusqu'à la fin, ou qu'ils aient bien voulu nous partager leurs idées (pour les plus timides), mais cela ne sert que de légers encouragements. Je peux créer un climat où chacun se sent à l'aise et accepté pour avoir le goût de prendre sa place et s'épanouir. Mais il n'y a pas de recette infaillible pour y arriver.

D'autre part, j'accorde beaucoup d'importance à l'anniversaire de chacun des enfants. C'est le moment de montrer qu'on est heureux qu'ils soient là. Je leur dis : « aujourd'hui, c'est ta journée, tu es la vedette et nous avons envie de te faire plaisir. » Je réalise que c'est un prétexte très efficace, même pour les plus timides, à répondre aux questions et parler d'eux, de leur famille et mieux se connaître. Je me suis donc mise à l'oeuvre, il y a environ sept ans, pour illustrer les questions que je leur posais.

- Quel est ton repas préféré ? ton animal préféré ? ton émission préférée ?
- Qu'est-ce qui te fait rire, te fait pleurer, te fait peur ?
- Qu'est-ce que papa et maman font pendant que tu es à la garderie ?

J'ai fini par faire un document illustré que je donne aux enfants quelque temps avant leur anniversaire. Vous retrouvez ce document à l'annexe 1. Au départ, ils le remplissaient

avec leurs parents (qui écrivaient les informations). Le processus s'est amélioré chaque année avec l'apport des enfants et des parents. Après sept ans, ils le remplissent maintenant en dessinant, en découpant dans des revues ou en collant des photos pour représenter leur animal préféré, par exemple. Tout ça n'est pas venu de moi... ce sont eux qui ont amélioré l'instrument au fil du temps.

Un jour, Catherine est arrivée avec son cahier rempli de découpages. « J'avais le goût de bricoler et je trouvais ça plus joli ! » m'avait-elle dit. Les enfants ont adoré regarder le document. J'ai félicité l'initiative, ce qui a eu pour effet d'inciter le suivant à apporter des photos de « quand il était petit » et un autre, un petit pyjama qu'il avait porté à sa sortie de l'hôpital, à sa naissance ou de minuscules chaussettes. Cette année-là, les autres copains ont suivi l'exemple, chacun expliquant fièrement d'où lui venaient ces mignons articles.

Ensuite, il y a eu Thomas qui, souffrant de dyspraxie, arrivait très difficilement à s'exprimer verbalement. J'avais peur de ce jour où il devrait se présenter, sachant très bien qu'il ne disait que quelques mots et qu'il se fâchait si on ne le comprenait pas. Il fallait que je lui fasse confiance et j'étais bien décidée à être là pour l'aider. Je redoutais qu'il vive l'expérience comme un échec.

Il avait décidé de faire des dessins (magnifiques d'ailleurs) pour nous faire comprendre. Il avait aussi apporté un disque de « break dance » pour nous faire une petite prestation. Cet enfant excessivement réservé avait réussi par sa propre initiative à prendre sa place, avec les moyens qu'il possédait, et j'en étais tellement fière et émue.

Je me souviens aussi de Carlos, tellement gêné qu'il ne disait rien depuis trois ans au CPE. La travailleuse sociale du CLSC lui avait collé l'étiquette de « mutisme électif ». Il commençait à peine à me faire confiance, à me dire quelques mots et à répondre à mes questions par un mot ou deux. Et bien, croyez-le ou non, à sa fête, il est arrivé avec son document rempli de découpages et de dessins, un album de photos, des objets de la Colombie d'où il est originaire. Il nous a raconté son voyage et ses intérêts comme s'il n'avait jamais eu de problème de communication. Je le raconte et j'en tremble encore. C'était comme un petit miracle. Les enfants l'écoutaient la bouche ouverte et moi, j'avais les larmes aux yeux. Toutes les idées des petits devenaient de nouvelles suggestions quand je remettais le cahier aux suivants dont c'était la fête.

À chaque présentation, je suis encore ébahie de constater que tous écoutent l'« enfant vedette » de la journée avec intérêt (quand moi-même j'ai parfois de la difficulté à obtenir le silence), et que leurs questions sont très pertinentes. Il semble y avoir un accord implicite commun pour que chacun laisse le fêté prendre la place privilégiée qui lui revient. J'ai observé des enfants proposer que ce soit cet enfant qui choisisse l'histoire avant la sieste et soit le premier caressé, soit le premier dans le rang ou pour se servir le dîner. Jamais je n'ai eu à imposer quoi que ce soit ; au contraire, ils ont bonifié l'outil et le fonctionnement de leurs suggestions et leur créativité. Maintenant, ils apportent leur musique et leur livre préférés, des photos et des objets qui leur permettent de se présenter et de nous livrer une partie de leur réalité familiale.

En plus de leur permettre de s'exprimer devant un groupe, je vois dans leurs yeux la fierté de se présenter et de se faire connaître. Ils prennent conscience de la valeur qu'ils ont pour notre « gang », notre communauté de *coccinelles*. Souvent, dans la journée, les autres petits du groupe continuent de poser des questions et de passer leurs commentaires. Ceux qui apportent des objets et des albums de photos peuvent décider de les laisser dans le coin doux (lecture) pour que les amis puissent les consulter. Ce qui fait place à de très belles discussions entre eux sur leur propre vécu et leur expérience de la famille, sans qu'un adulte dirige la discussion.

En le réalisant toute seule, cet outil n'aurait jamais atteint ce niveau de qualité et cette richesse créative. Je sais que ce n'est qu'un début et que les prochains enfants qui l'utiliseront y contribueront avec leur touche personnelle.

4.2.2.4 Le sentiment d'appartenance à un groupe

Le lien d'appartenance au groupe que nous formons, les enfants et moi au centre de la petite enfance, est aussi très important. Faire partie des *coccinelles*, c'est faire partie d'une famille, d'une gang ; c'est être accepté comme un grand de quatre ou cinq ans au CPE. « Quelques-uns me disent comme ils avaient hâte et qu'ils espéraient être des *coccinelles*. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Chacun est appelé à s'impliquer dans notre petite communauté par des responsabilités et se sent utile aux autres. Pendant une causerie sur les responsabilités, je leur disais : « Ce local appartient à toutes les *coccinelles*. Ça pourrait être comme dans un bureau, chacun aurait son petit travail. » (Extrait du journal

de recherche, septembre 2005) Pour vraiment comprendre cette vie de groupe, il faut les voir m'aider à prendre les présences. En un coup d'œil, ils savent qui des dix enfants est absent. Si l'absence d'un des petits se prolonge, les questions fusent. Pourquoi ? Quand reviendra-t-il ? Et à son retour, chacun y va d'une accolade et de son petit mot. « On s'est ennuyé de toi Laurie, t'es partie longtemps en Gaspésie ! » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

L'insecte qui nous représente, la *coccinelle*, devient vite l'emblème de chacun. Chaque année, après quelques semaines, je vois apparaître des casquettes, imperméables, bottes, chandails ou bijoux de *coccinelles*. Ils sont tous fiers de montrer au groupe leurs nouvelles acquisitions. Cette appartenance qu'ils développent est parfois même cause de conflits au début de l'année. Lorsqu'un enfant d'un autre groupe veut faire une activité avec nous ou jouer avec un bac d'atelier de notre local, il se voit refuser l'accès, prétextant que « toi, t'es pas une *coccinelle* ! » (Extrait du journal de recherche, octobre 2005) Cela prend quelque temps avant de leur faire comprendre qu'on peut accepter les autres sans perdre notre identité. J'ai parfois l'impression qu'ils considèrent leur groupe comme un club sélect : n'y entre pas qui veut !

Les enfants sentent et expriment ce lien d'appartenance. Je me souviens du jour où Hubert a dit aux grands-parents qui étaient venus à une collation spéciale pour la semaine des CPE :

-« Nous autres, les *coccinelles*, on parle beaucoup, tout le monde, tous en même temps ! » (Extrait du journal de recherche, mai 2005) J'ai réalisé qu'il avait conscience de

ce lien et de *caractéristiques communes* au groupe. Le *nous* fait partie du vocabulaire courant de notre collectivité. Ce sont là, pour moi, des indices d'un lien d'appartenance.

Chaque composante de l'estime de soi est intimement reliée aux autres. De fait, le sentiment de faire partie et de contribuer à la vie de la troupe va aussi avec son sentiment de compétence. Le groupe devient le miroir de cette compétence, entre autres par les *feedbacks* positifs sur les réussites.

4.2.2.5 Un sentiment de compétence

Comenius, faisant le parallèle entre l'éducation des enfants et un mulet qu'on charge, s'exprimait en ces termes.

On doit déposer la vie lentement sur le dos des enfants, par petits paquets bien pesés, enseignait-il. Trop d'atermoiements, ils restent chétifs, trop d'empressement, on risque de les éteindre. Préserver l'enfant, c'est protéger sa joie naturelle. L'enfant aime le difficile, il grimpe, il escalade, saute. Par le difficile, il renforce son corps, sa volonté, sa sagacité, sa mémoire. Mais le trop difficile écrase. L'éducateur doit moduler les exigences. Cela suppose qu'il assume lui-même le poids. Tel est le terrible métier de parent. (Bédard, 2003 : 39)

Comme éducatrice, j'agis sur l'environnement pour stimuler les enfants dans leur apprentissage autonome (décor, environnement à leur hauteur et disposition des jouets dans le local).

Créer un milieu qui favorise la participation de l'enfant, le valorise, le stimule, le soutient et l'enrichit nécessite réflexion et structure. Ce milieu doit permettre à l'enfant de faire des choix et d'agir en fonction d'eux. Plus encore, il doit être fonctionnel et respecter à la fois les besoins individuels et collectifs. (Baulu-MacWillie et Samson, 1990 : 47)

Assister et aider pour permettre de vivre des réussites contribue à renforcer le sentiment de compétence. « Plutôt que faire pour eux, je leur propose de les « *regarder réussir* » et de rester tout près si toutefois ils avaient besoin d'aide pour y parvenir. [...] Les enfants sont fiers de dire qu'ils ont réussi avec un ami ou même seul. » (Extrait du journal de recherche, décembre 2004) Lorsque je m'implique dans leur jeu, je nomme ce que je trouve que l'enfant fait de bien (reconnaissance et valorisation). Il vit alors un sentiment de compétence. « Tu es vraiment habile pour lancer le ballon dans le panier. Comment fais-tu ? Tu veux me montrer ta stratégie, ton truc ? » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Il y a bien d'autres moyens de reconnaître leur compétence et leurs habiletés, entre autres me mettre en situation d'apprenant et que l'enfant soit l'enseignant. En inversant les rôles, je suis l'élève et l'enfant m'apprend ce que lui connaît bien. Un bon exemple est quand Roberto ou Alicia m'apprenaient leur langue : « La prononciation (croate) étant très différente, Alicia me reprenait souvent ! Et moi, je jouais à l'élève pas très bonne. On a beaucoup ri avec notre petite classe de langue du matin. » (Extrait du journal de recherche, octobre 2005)

Il ne faut pas trop se prendre au sérieux pour ne pas voir la moindre difficulté comme un échec et chaque échec comme un drame. Par exemple, il m'arrive fréquemment de renverser du lait au dîner et alors je me mets à faire semblant de pleurer et de dire en exagérant : « Je vous en supplie, ne me disputez pas. Ne le dites pas à la directrice. Ne m'envoyez pas réfléchir. » Je me sers alors d'une dose d'humour pour dédramatiser et les enfants jouent la comédie en me grondant. Ils se moquent souvent de mes maladresses. Je

ris un peu des situations plus difficiles pour qu'elles ne soient pas perçues comme des échecs. Recommencer plusieurs fois avant de réussir est perçu comme normal. Je valorise autant que je peux l'effort plus que le résultat. D'ailleurs, les responsabilités sont des activités toutes simples, vécues tout au long de l'année, qui contribuent à développer le sentiment de compétence. « Dans notre local, il faut : ramasser les jouets, passer le balai et laver les tables, servir le dîner puis donner la collation, arroser les fleurs, [...] passer les ustensiles, passer les verres, le chef de file, choisir l'histoire avant la sieste. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Toutes ces petites tâches sont à leur mesure et l'accent est mis sur leur contribution à la vie du groupe et leur compétence. Évidemment, certaines responsabilités suggérées par les enfants ont été modifiées.

Ils désiraient préparer la sieste seuls. Comme les matelas étaient accrochés trop haut, nous avons convenu que je les décrochais d'abord, puis le responsable les plaçait. Nous avons adapté l'arrosage des fleurs après quelque temps parce qu'il causait des dégâts. Le problème a été réglé en utilisant une bouteille de boisson pour sportif avec un goulot plus étroit. J'étais épatée d'entendre toutes leurs idées. (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

Leur permettre de développer leurs compétences, c'est aussi leur permettre de savoir par eux-mêmes ce qu'ils ont à faire. C'est pourquoi « j'ai ensuite illustré les responsabilités qu'ils avaient énumérées. Ensuite chacun en a choisi une et l'a collée sur un tableau à côté du logo qui le représente. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) Au début de ma pratique, je pensais *efficacité*. Les responsabilités partagées avec les enfants prenaient plus de temps que lorsque je les faisais, alors je m'en occupais seule. Ensuite, je me suis dit que pour les valoriser il fallait que je leur offre de faire des tâches et que je les félicite.

Dans le cheminement de ma réflexion, j'ai observé que cela contribuait au sentiment d'appartenance au groupe et qu'ils se sentaient utiles et compétents.

Après quelques années où je ne remettais nullement en question le bien-fondé des responsabilités, je me suis demandé si je pouvais appliquer ma recherche de développement de l'autonomie et la capacité de réflexion des enfants à ce contexte. C'est comme ça que je me suis mise à leur demander quelles étaient les responsabilités qu'ils sentaient utiles plutôt que de distribuer moi-même des tâches préétablies. (Extrait du journal de recherche, septembre 2005)

Un des grands apports de notre relation de réciprocité, les enfants et moi, c'est qu'ils contribuent à développer mon sentiment de compétence en tant qu'éducatrice, lorsque je réussis à les accompagner adéquatement dans leurs défis. Par exemple, dans un extrait de mon journal, je venais de voir Joannie (extrêmement timide, qui ne parlait pas) s'exprimer avec assurance :

« Kathleen (une collègue) est bouche bée.

« Mais qu'est-ce que tu lui as fait ? »

Et elle me tape dans la main comme on fait dans les équipes de sport quand on gagne. « Elle ne disait pas un mot l'année dernière. »

Moi, je sais que je viens de gagner le respect d'une collègue d'expérience et je suis tellement fière de ma petite puce. Je sais qu'elle aussi est fière, parce qu'elle me décroche un de ses sourires à te faire fondre. » (Extrait du journal de recherche, octobre 2005)

La fierté qu'on peut lire sur le visage d'un enfant qui a travaillé fort et qui a enfin réussi par lui-même vaut tout le questionnement et l'énergie qu'on a pu déployer à le mettre en situation d'apprentissage. Cet investissement d'énergie et de réflexion est pour moi une façon de leur dire que je crois en leur potentiel.

4.2.3 Contribuer à déployer le potentiel de chacun

L'enfant sain est spontanément curieux. Il manifeste une tendance à explorer, à expérimenter, à s'émerveiller. Même lorsqu'il ne poursuit pas un but précis, lorsqu'il ne copie pas une attitude particulière, lorsqu'il ne tend pas à satisfaire un besoin, en s'exprimant spontanément il aime à utiliser ses forces, à réaliser, à jouer, à s'intéresser à ce qui se passe et même à s'y absorber, à manipuler les choses. L'exploration, la manipulation, l'expérimentation, l'intérêt, la joie, le plaisir sont des attributs de l'existence et peuvent permettre la croissance, d'une manière spontanée, non planifiée et imprévue. L'expérience créatrice spontanée se produit sans plan, sans prévisions, sans but défini à l'avance. C'est seulement quand l'enfant en a assez, qu'il est fatigué, qu'il se tourne vers d'autres plaisirs plus élaborés.

(Maslow, 1993 : 52-53)

Dans ma pratique, l'épanouissement du potentiel de chacun passe entre autres par le développement de son autonomie. François Dumesnil affirme que « Le plus grand besoin d'un enfant est d'acquérir une identité personnelle, de devenir quelqu'un. » (Dumesnil, 2004 : 18) Permettre l'éclosion du potentiel, c'est permettre de devenir quelqu'un. On dit que c'est autour de deux ans que les petits commencent à dire « capable seul ». Mais on peut voir des signes d'autonomie dès que le poupon commence à prendre, diriger ses mouvements, à exercer sa volonté. Bien sûr, à deux ans ils ont une volonté de fer, mais moins d'habiletés et d'expérience pour réussir tout ce qu'ils entreprennent. À 4- 5 ans, lorsqu'ils arrivent dans mon groupe, ils ont tout autant de volonté d'autonomie (pour autant qu'on ne les ait pas découragés avant) et encore plus d'habiletés pour relever leurs défis. Mais toute cette volonté, peu importe l'âge de l'enfant, pour nous parents ou éducateurs, se traduit souvent par beaucoup plus de temps pour accomplir la moindre petite tâche. Il faut s'armer de patience devant un petit qui veut attacher un fermoir ou ses boutons seul.

En tant que maman, j'ai vécu un temps où je devais prévoir au moins 45 minutes avant de quitter la maison parce que mademoiselle Ariane, ma fille, voulait « faire toute seule ». Aller chercher toutou seule, prendre le manteau seule, s'habiller seule, embarquer dans la voiture et s'attacher seule...

Au CPE, comme à la maison, nous nous devons de favoriser cette autonomie grandissante. Notre rôle comme éducatrice est avant tout d'aider l'enfant à développer son potentiel et ses habiletés. Mettre le matériel à sa portée dans le local, lui offrir des choix, répondre à ses questions, alimenter ses intérêts, le laisser se servir son dîner seul, sont autant de moyens concrets utilisés pour l'aider dans le développement de son indépendance. Plutôt que faire pour eux, j'essaie d'accompagner, de guider, d'assister ou d'aider.

Pour aider à développer cette autonomie, j'utilise plusieurs outils ou astuces. Il y a d'abord mes *trois étapes de la débrouillardise*. Je les explique aux enfants et je leur répète chaque fois que l'occasion se présente.

Lorsque je suis devant une difficulté ou un problème :

-1. J'essaie seul au moins deux fois.

Si je n'y arrive pas...

-2. Je demande de l'aide à un ami.

Si à deux nous n'y arrivons pas...

-3. Je demande l'aide d'un adulte. (Extrait du journal de recherche, décembre 2004)

Pour permettre aux enfants de comprendre et intégrer ces consignes, elles sont illustrées dans le local en plus d'être répétées verbalement. Comme nous avons tendance à

utiliser des consignes verbales, nous oublions que certains enfants intègrent mieux les directives lorsqu'ils les voient ou les sentent. De plus, quand un jeune l'applique de façon spontanée, je le lui fais remarquer et je le félicite. Les enfants sont fiers de dire qu'ils ont réussi avec un ami ou même seul. Plusieurs étapes de la journée sont illustrées de façon à ce que le petit déduise lui-même où il en est dans sa routine. Plutôt que de répéter chaque jour chacune des consignes d'après le dîner, par exemple, je renvoie doucement l'enfant *au carton jaune*. Ça devient un peu comme un jeu de charade ou un rébus.

« Où crois-tu être rendu ? »

L'enfant suit avec son doigt les images.

« J'ai lavé mon assiette, j'ai brossé mes dents... Je m'en vais à la toilette ! »

« Oui, bravo ! Tu as raison. » (Extrait du journal de recherche, décembre 2004)

Il y a les enfants qui se disent capables de tout faire seuls et ceux qui préfèrent s'en remettre aux adultes, question de sauver du temps, des énergies ou d'être sûrs de ne pas se tromper. J'utilise alors une autre astuce qui consiste à faire « moitié-moitié ». C'est un peu comme couper le travail en étapes. Je commence une partie, par exemple entrer la tirette du fermoir (certaines sont vraiment plus difficiles) et l'enfant continue en la remontant. C'est important pour moi de donner le goût d'essayer seul, de persévérer devant les difficultés et enfin, de vivre de belles réussites. Je dois vous avouer que plus le temps passe et moins ma *moitié* est grande et plus les félicitations sont considérables. Presque tous les enfants sont sensibles aux compliments sincères. Notre enfant intérieur « se nourrit du regard des autres ». (Dumesnil, 2004 : 15) C'est pourquoi j'aurais dû nommer les compliments et les félicitations au premier rang des outils pour développer le potentiel, ex aequo avec la confiance qu'on aura de les voir réussir. « La confiance que l'on accorde aux enfants est

une armure. » (Carquain, 2000 : 15) Et celle-ci les protège devant les difficultés. Maslow va plus loin en affirmant : « Ne pas permettre aux gens d'assumer leur souffrance et les en préserver peut amener une surprotection qui finit par constituer un manque de respect de l'intégrité personnelle, de la nature profonde et des possibilités de développement de l'individu. » (Maslow, 1993 : 10)

Dans la tête de l'enfant, pour qui chaque réalisation demande un certain effort, la reconnaissance de cet acharnement est très importante. On a tendance à trouver que dire trop de compliments est ridicule parce que nous ne nous souvenons pas des efforts que nous avons mis à enfiler pour la première fois des chaussettes. Se retrouver avec un bras ou une jambe cassée nous ramène brutalement dans cet état de difficulté. Si demain je devais m'élancer en « bungee », j'aurai sûrement besoin d'être encouragée et félicitée si jamais je saute... « Croire en l'autre, c'est reconnaître son potentiel, sa capacité de changer, de s'adapter, d'apprendre. » (Lévesque, 2002 : 68)

J'aime les voir grandir, s'épanouir, développer leurs talents et déployer leur grand potentiel. C'est quelque chose de tellement grand de penser qu'on a peut-être aidé un petit peu un enfant à devenir ce qu'il est. C'est comme pour une graine ; elle a tout ce qu'il faut en elle pour être une fleur ou une carotte. Si on est le jardinier qui lui donne de l'eau, la protège des insectes et la regarde pousser, c'est merveilleux de voir ce que cette toute petite graine peut devenir et ça permet de cultiver soi-même son potentiel de jardinier. C'est un échange, un vrai lien de réciprocité qui s'installe. Cet échange mutuel se vit dans de tout petits moments, étincelles de conscience de l'autre, mais aussi dans des situations qui se

développent graduellement. J'ai d'ailleurs souvenir d'une semaine magnifique où je m'étais laissée entièrement guider par les besoins et les intérêts du groupe.

4.2.4 Une semaine à l'image de notre réciprocité

Nous étions lundi matin, Émilie (l'autre éducatrice des quatre ans) et moi avions décidé de prendre la collation les deux groupes ensemble parce que les enfants n'avaient pas le goût de retourner chacun dans leurs locaux. Nous nous sommes assis par terre en grand cercle.

Un garçon parlait très fort de ce qu'il avait vu à la télé sur la guerre en Irak et chacun essayait de placer leurs commentaires, tous en même temps. J'avais l'impression qu'il se disait des choses importantes et que c'était difficile de répondre au questionnement des petits. Nous avons décidé de faire une causerie sur le sujet qui les préoccupait parce que certains exprimaient leur peur qu'on se fasse bombarder au Québec.

« -Est-ce qu'il y a des amis qui veulent nous dire ce qu'ils savent sur la guerre en Irak ou qui se posent des questions ?

-Moi ! » (Extrait du journal de recherche, mars 2004)

Les mains s'étaient levées toutes en même temps. Alors chacun y est allé de ses commentaires, de ses questions et de ce qu'il a vu et compris des reportages à la télévision dans un tour de table. Plusieurs petits garçons qui semblaient fascinés par le sujet parlaient

des soldats qui tuent. Maria, les pommettes rouges et les yeux dans l'eau, attendait son tour pour parler et dit :

-Mon papa il est parti, mais pas pour tuer... il protège les gens qui habitent là-bas et qui sont pas des soldats. Il aide les mères qui sont restées dans leurs maisons avec les enfants. Il apporte à manger dans des gros camions. En plus, mon père il sait conduire un hélicoptère pis quand y'a un malade qu'ils peuvent plus soigner dans leur hôpital, il va le porter dans un autre.

-Oui, mais il va tuer les méchants ! lui répond Charles.

-Ben non, y'appelle ça une mission de paix ! réplique avec aplomb Maria. (Extrait du journal de recherche, mars 2004)

Maria venait de lancer le thème et nous allions la suivre. Comme nous en étions à trois tours de table et que les interventions ne tarissaient pas, nous avons proposé de faire un dessin qui représentait ce que ça voulait dire pour nous la paix. Catherine nous lance :

« La guerre, c'est comme une grosse chicane, mais là au lieu de juste s'en aller chez nous, le monde ils meurent pour toujours. » (Extrait du journal de recherche, mars 2004)

Pendant qu'ils dessinaient, Émilie et moi passions et écrivions dans le bas des illustrations les phrases que les enfants nous dictaient. Nous avons exposé nos oeuvres dans le corridor. La journée s'est poursuivie avec la routine habituelle, mais nous remarquons qu'entre eux les enfants continuaient à parler de la guerre.

Il était 16 h 30 quand mon garçon, Philippe, est arrivé pour faire son service bénévole au CPE (au Programme d'Éducation Internationale, ils demandent à chaque jeune de s'impliquer bénévolement dans un organisme de leur communauté). Après avoir fini sa désinfection, il regardait les dessins des enfants et les félicitait. Il leur dit que lui aussi organisait avec sa classe une *Journée de la Paix* dans son école et leur décrit ce qui s'y

passerait. Les enfants l'écoutaient attentivement. Une petite fille qui s'occupait dans le coin bricolage arriva en offrant à Philippe une affiche pour la paix. On se mit donc à discuter de l'intérêt de faire une parade autour du CPE et d'aller porter à l'école les affiches que les petits auraient fabriquées.

Mon mari, qui avait participé à la marche pour la paix une semaine auparavant, nous a prêté une très grande banderole illustrant la terre tenue par deux mains, avec un signe de paix en superposition. Les jeunes se sont mis à tracer leurs mains (une de leurs idées spontanées) sur du carton de couleur et à les découper. Nous les avons placées autour de l'illustration de la terre. Nous avons ensuite suspendu celle-ci, à la suggestion des enfants, dans notre énorme cage d'escalier. J'avais vraiment l'impression de me laisser voguer sur la vague de leur créativité.

Nous avons fabriqué des colombes en carton pour décorer et nous avons trouvé (cette fois-ci, les éducatrices) des citations sur la paix que nous avons offertes aux parents sous forme de signets. Les causeries ont roulé bon train toute la semaine. Le jeudi, nous nous sommes rendus à l'école secondaire en faisant une parade avec instruments de musique (certains achetés, d'autres fabriqués) et les affiches. Nous avons inventé une chanson sur la paix que nous avons chantée à tue-tête tout au long du parcours. Là-bas, nous avons été accueillis par les adolescents de la classe de Philippe. Les petits ont offert leurs affiches bricolées pour compléter la décoration de leur salle de conférence. Le directeur-adjoint, nous ayant vu entrer, est venu nous parler et écouter notre chanson. L'initiative a été félicitée par le directeur et ses adjoints. Autant les enfants que les adolescents semblaient

extrêmement fiers, malgré la gêne. L'événement a fait jaser longtemps après. Je réalisais l'importance du partage, de l'écoute et de l'ouverture à chacun, peu importe l'âge. Maslow dit : « Un professeur ou une culture ne créent pas un être humain. Ils ne lui inculquent pas l'aptitude à aimer, à être curieux, à philosopher, à vivre dans le symbolisme, à être créateur. Plutôt ils permettent, ils encouragent et aident à développer et à réaliser ce qui existe embryonnairement. » (Maslow, 1993 : 183)

Je crois que l'éducatrice peut rendre l'environnement propice et favorable au développement de ces caractéristiques que l'enfant possède intrinsèquement. Elle peut tout d'abord répondre aux besoins de base et créer un climat de sécurité qui permettra aux enfants de s'épanouir et de se réaliser. Elle peut répondre aux questions et permettre à chacun de s'exprimer et elle peut surtout être ouverte et à l'écoute.

Ce qui a été merveilleux dans cette expérience, c'est qu'elle nous permettait également de nous ouvrir aux autres : aux adolescents de l'école d'à-côté et également aux parents. L'exposition que les enfants avaient préparée et les signets que les éducatrices leur avaient offerts permettaient un échange sur le sujet qui préoccupait leur enfant. Cela devenait un autre moyen de créer un lien et de développer la relation.

4.2.5 En parallèle, la relation se développe avec les parents

« Les adultes, c'est des grands et nous on est des petits.
Pis toi, Christine... pis toi... t'es une moyenne.
Charlotte, 4 ans.
(Extrait du journal de recherche, décembre 2005)

Je ne peux séparer chaque enfant de ses parents et de son système familial : cela forme un tout indissociable. Ce sont ses bases, ses racines et ses liens les plus forts. Personne ne connaît mieux son petit que les parents. Leur confiance envers moi sera bien souvent garante de la qualité du lien que je pourrai établir avec l'enfant. Ce sont eux qui me les confient, qui me donnent les informations dont j'ai besoin pour mieux accompagner leur trésor. Le sentiment de sécurité de l'enfant passe la plupart du temps par le sentiment de sécurité du parent.

La réunion de parents est la première rencontre *officielle*. Elle a lieu au CPE en août, une semaine avant le début de la nouvelle session. J'invite verbalement chacun des parents et ils reçoivent un mémo de la direction. Avec les enfants, nous fabriquons aussi une carte d'invitation (voir le texte en annexe 2).

Même si je l'anticipe toujours un peu, j'apprécie cette rencontre. J'aime que les parents puissent voir où et comment je travaille, qu'est-ce que nous ferons, les enfants et moi, cette année. J'aime que le dialogue s'installe : leur poser des questions, leur présenter mes valeurs, ce qui me tient à cœur et qu'on puisse en discuter. J'apprécie le lien qu'on peut commencer à créer. Pendant cette rencontre, je tente de rassurer les parents. Ils ont l'information pertinente au déroulement d'une journée type, de l'année et du programme pédagogique.

C'est au fil des années que j'ai pris conscience de l'importance du lien de confiance à établir avec les parents et j'ai choisi de miser encore plus sur ce lien que ce que je faisais au

début de ma carrière. Je leur parle plus, mais surtout j'écoute plus. J'ose poser des questions, m'informer, créer une certaine familiarité. Je prends la peine de réfléchir aux différentes façons d'être des parents. J'observe et j'essaie de comprendre avant de juger les situations. Je sais que j'ai besoin de toutes les informations que les parents me donnent pour mieux connaître et comprendre l'enfant qui passe ses journées avec moi.

En devenant moi-même mère, j'ai compris qu'il y avait un amour inconditionnel et incommensurable qui s'établit entre l'enfant et ses parents. Je sais que le parent occupe une place privilégiée pour l'enfant. Il faut que je sache prendre ma place en protégeant celle des parents. On peut aider les enfants à s'épanouir et à devenir autonomes. On peut être des adultes aimants et déterminants dans le développement de ces petits, mais papa et maman seront toujours les premiers en importance.

[...] nous avons, comme parents, la responsabilité d'aider notre enfant à se « construire », à développer une consistance intérieure. D'abord en lui permettant d'acquérir une valeur, par la qualité de notre encadrement. Ensuite en reconnaissant cette valeur, par la qualité de notre regard. (Dumesnil, 2004 : 17)

Je sens chez certains enfants une espèce de complexe de loyauté envers leurs parents. Ils disent : « Je t'aime beaucoup Christine, mais j'aime plus maman. » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005) Je trouve important de leur dire que c'est normal et surtout que je n'attends pas plus d'eux. « Pour toi, ta maman c'est la plus belle, la plus gentille et la plus extraordinaire. Tu fais bien de l'aimer autant ! Moi aussi je t'aime, *comme une éducatrice*. Je prends soin de toi et j'aime ça te voir grandir et te voir apprendre de nouvelles choses. » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005) Je suis consciente

de mon besoin de les aimer et d'être aimée et je suis ouverte à l'expression de leur amour et à leurs réticences.

En plus de toute l'information qu'ils peuvent m'apporter, les parents, dans la vie de tous les jours, m'offrent de l'aide et du support, entre autres par leur métier.

- La maman de Justin, qui travaille comme hygiéniste dentaire, est venue nous faire un atelier sur le brossage de dents. Cela m'a donné des trucs d'animation et d'accompagnement des petits.
- La maman de Francis nous a offert la magnifique occasion de voir les dessins et les costumes du cirque Éos qu'elle avait créés. C'est un privilège que je suis tellement contente d'avoir pu vivre. Les enfants étaient éblouis.
- Le papa de William est venu nous jouer du violon, c'était magnifique et tellement inspirant pour les enfants. (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

Il n'y a qu'avec la participation des parents que nous pouvons vivre ces moments merveilleux. Ils nous offrent aussi du matériel qui sont des trésors dans le quotidien... des papiers, de la récupération, des tissus, des jouets. « Même le père d'Alex nous a prêté une caméra vidéo pour filmer les histoires animées que nous mettons en scène avec les enfants. » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

Ils viennent en sortie avec nous comme, par exemple, aux vergers, à la ferme ou à la cabane à sucre et ces sorties leur permettent de vivre un peu de notre réalité quotidienne et d'échanger entre eux. Maintenant que j'ai moi-même des enfants, je me sens beaucoup plus à l'aise avec les parents. Je me sens plus près d'eux.

Pour toute cette chance que j'ai, je ne peux que leur dire merci. Je leur fais des cartes, des petits mots pour leur témoigner ma gratitude et surtout je leur montre ce que nous

faisons concrètement avec leurs dons. Je leur dis comme j'apprécie leur disponibilité, leur positivisme, leur compréhension, leur soutien. Lors de la rencontre de profil de leur enfant à l'automne, je leur répète qu'ils peuvent venir bavarder en tout temps avec moi. Cette rencontre individuelle nous donne l'occasion de discuter et de mieux nous connaître.

Il y a beaucoup d'aspects positifs dans les liens parents-éducatrice. Je considère comme un privilège la magnifique confiance que les parents m'offrent. Une maman comme celle de Laure qui me dit qu'elle voit que « j'aime sa fille comme une vraie mère ». Un papa, comme celui de Xavier, qui me dit qu'il « se sent tellement en sécurité quand son garçon est avec moi... ». Ce sont d'immenses cadeaux, des témoignages pareils. Ces témoignages concrets contribuent à développer mon sentiment de compétence, ma confiance en moi et mon estime.

Mais rien ne peut être parfait, il y a aussi des côtés plus négatifs et, quelquefois, on ne se rejoint pas, le courant ne passe pas. On dirait que certains parents se barricadent, ne m'offrent pas d'informations. J'ai l'impression de jouer au détective pour le moindre indice. Quand il n'y a pas beaucoup de communication entre nous, je sais que la confiance est l'enjeu.

Il m'arrive de vivre de la colère face aux parents. Il y a des comportements avec lesquels je suis en confrontation de valeurs. Je ne comprends pas toujours qu'est-ce qui les fait agir ainsi. Je ne *veux* pas toujours de liens très étroits. Je sens que si je m'approchais trop, je pourrais me sentir blessée par leur opinion. Quelquefois, je me sens envahie et je

n'arrive pas à prendre de distance. Leur jugement prend trop d'importance dans mon quotidien. J'ai de la difficulté à mettre de côté mes propres opinions pour mieux accompagner ces familles.

Cela m'est déjà arrivé, à l'extrême, de vouloir pratiquement adopter l'enfant, tellement la façon dont il était traité me bouleversait. J'ai eu aussi à faire des signalements au Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ)⁶ qui m'ont beaucoup bouleversée.

Quand je sens un manque de respect du parent (dans des paroles, des gestes), je sens naître de l'agressivité. Je suis peu réceptive et je défends farouchement mon intégrité. Je ne suis plus à l'écoute, plus ouverte ; je me défends. Je vis parfois des chocs culturels. Cela m'est arrivé avec un papa musulman qui me disait que « je ne pouvais pas être professionnelle puisque j'étais une femme ».

Je suis empathique à la situation des parents d'aujourd'hui, forts occupés et vivant beaucoup de pression de la société. Quand j'étais petite, on restait, pour la plupart, à la maison avec maman. Mais je me suis posé la question si on passait vraiment plus de temps avec maman ou papa.

Lors d'une conversation avec ma mère, elle me disait :

Cette culpabilité que vivent les parents d'aujourd'hui est bien dommage. C'est vrai que les enfants autrefois étaient à la maison et avaient beaucoup de temps pour jouer. Mais il ne faudrait pas oublier que les parents n'étaient pas plus souvent à

⁶ Mieux connu sous le nom de « Direction » de la protection de la jeunesse, il s'agit d'une fonction créée par la *Loi sur la protection de la jeunesse* pour protéger les enfants en difficulté. Il s'agit en quelque sorte de la porte d'entrée du système de protection élaboré par la Loi (Gouvernement du Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse).

quatre pattes avec eux pour s'amuser. On était très occupé. Il ne faut surtout pas oublier la *qualité de présence*. Ce n'est pas qu'un thème à la mode. Ce que l'enfant retient comme souvenir, ce sont des moments particuliers, spécifiques et pas *toute* sa petite enfance. On se souvient du rituel des jeux dans le bain, de l'histoire avant le dodo, des incursions dans le lit des parents le dimanche matin, des vacances en famille... Tu ne trouves pas que ça ressemble beaucoup aux souvenirs des enfants d'aujourd'hui ? À l'époque on se souciait beaucoup moins de stimulation. [...] Les visites éducatives étaient beaucoup plus rares. Je trouvais même bizarre de te voir partir avec la poussette pour visiter des musées au début. Je me demandais ce que tes petits pouvaient bien y comprendre. J'ai bien réalisé que c'était une habitude à prendre et que maintenant ils sont très à l'aise dans ces lieux. [...] Ce sont de beaux moments de qualité qu'ils vivent en famille. À chaque époque ses moments privilégiés. (Extrait du journal de recherche, septembre 2004)

Elle a bien raison. J'en avais presque oublié que mes enfants aussi avaient vécu des *particularités*. Ils ont eu la chance d'avoir un papa très présent qui a débuté sa carrière de père avec un congé parental, ce que mon père n'avait jamais pu se permettre. Ils ont eu un oncle et une tante jeunes qui leur ont fait pratiquer toutes sortes d'activités qu'on ne faisait pas dans mon temps.

Dans mon travail d'éducatrice en CPE, je tâche d'offrir cette qualité de présence tout en développant l'autonomie, l'estime de soi et l'humour des enfants. J'essaie de créer un lien de confiance, de sécurité et d'amour. Je les laisse s'amuser tantôt seuls, tantôt en petits groupes ou tous ensemble. Je leur donne toute l'attention dont je sens qu'ils ont besoin. Comme mère, je suis reconnaissante à ceux et celles qui ont fait la même chose avec les miens et qui leur ont permis de grandir en confiance et en sécurité et de se sentir importants et aimés. Pythagore disait : « Un homme n'est jamais si grand que lorsqu'il est à genoux pour aider un enfant.. » (voir Heurtault, 2003). Alors les enfants et moi grandissons ensemble avec et malgré les difficultés.

4.2.6 Faire croître la réciprocité au quotidien

« Vos enfants : vous pouvez vous efforcer d'être comme eux,
mais ne tentez pas de les faire comme vous. »
(Khalil Gibran, voir Heurtault, 2003)

Comme vous avez pu le constater, entretenir la relation, c'est entretenir la réciprocité. On la définit dans différents dictionnaires comme un échange entre deux parties au cours duquel chacune des deux reçoit la même chose que ce qu'elle donne. Ce serait un partage mutuel. Dans mes relations avec les enfants, ce ne serait que mensonge de vous faire croire que j'offre, je donne et j'aide gratuitement. Je n'ai pas atteint ce niveau d'altruisme extraordinaire. Au contraire, je crois que je fais preuve d'opportunisme car je suis bien consciente de tout ce que je reçois. J'ai besoin, je désire et j'adore ce que mes petits m'apportent. Je les complimente sincèrement et je les valorise franchement, mais cela n'empêche que je réalise que je crée une culture de groupe qui les amène à le faire entre eux et aussi avec moi. Je sais que je les touche beaucoup et qu'il en va de même pour eux. Ils imitent beaucoup mes comportements. Je les traite comme je voudrais qu'on me traite, avec reconnaissance et diligence, et ils me le rendent au centuple. Nous développons un grand sentiment d'appartenance à notre groupe dont j'ai parfois l'impression d'en être le cœur ou le liant.

Notre réciprocité au quotidien se vit dans nos besoins respectifs que nous tentons de combler, comme l'affection, le plaisir ou le goût d'apprendre. J'ai le sentiment d'être utile et importante pour eux autant qu'ils le sont pour moi. Cela se vit aussi dans le partage des intérêts et l'attention que nous nous donnons mutuellement. Notre réciprocité est comme un

défi et nous amène à nous surpasser dans nos apprentissages. Chez les enfants, ce sera apprendre à attacher ses lacets ou à découvrir le principe de la flottaison; tandis que pour moi, ce sera vouloir inventer un atelier stimulant l'esprit scientifique, des activités qui répondraient aux besoins moteurs d'un enfant souffrant d'hyperactivité, ou comprendre le mode de pensée d'un enfant Asperger. Je dois chercher des outils, comme dans le cas de l'imagier français-espagnol, ou en inventer, et cela stimule grandement ma créativité.

Chaque jour, ils m'amènent à apprivoiser le changement, à garder mon esprit en alerte et à développer ma polyvalence. Je dois observer où ils en sont, voir où ils veulent aller, inventer des moyens créatifs. Ils m'obligent à être consciente de leurs questionnements et à y répondre de toutes sortes de façons. Comme, par exemple, quand un enfant me demande : « Christine, c'est quoi un volcan ? où est-ce qu'il y en a ? » Alors le processus se déclenche et je me mets à fouiller dans des livres, ou des sites internet. J'imprime, j'apporte un globe terrestre et le dictionnaire visuel junior, et on tente de répondre à leurs interrogations ensemble. Ils me lancent le défi de piquer leur curiosité, d'alimenter leur goût d'explorer, d'expérimenter et d'apprendre. Ils me gardent moi-même dans *ma curiosité, mon goût d'expérimenter, de fouiller et d'apprendre*.

Se basant sur une recherche de Macdonald et Zaret⁷, Carl Rogers mentionne que :

« Lorsque le comportement du professeur tend à être “ouvert” - il clarifie, il stimule, il facilite - le comportement-réponse de l'étudiant tend à être “productif” - il découvre, il explore, il expérimente, il synthétise, il déduit des applications. » (Rogers, 1984 : 117) Si

⁷ Macdonald, J.B. et Zaret, Esther (1966) « A study of openness in classroom interactions ». Manuscrit inédit, Université Marquette.

j'essayais d'appliquer cette croyance à ma situation de pratique, je pourrais dire que l'inverse est aussi valable. Nous nous stimulons par nos questions mutuelles, nous nous influençons par nos intérêts, clarifions nos idées et nos découvertes. Toutes ces situations contribuent grandement à développer mon sentiment de compétence professionnelle.

Évidemment, les enfants ne me disent pas : voici ce que tu dois comprendre de la relation d'attachement ou du développement du potentiel ! Je crois qu'ils font mieux encore, ils me font vivre mes apprentissages expérimentés. Ils m'obligent à les observer, à me regarder moi-même et en déduire mes propres hypothèses. En ce sens, ce sont de grands pédagogues. Je dois d'abord me connaître et, pour les amener sur la voie du plaisir et de l'humour par exemple, je dois servir de modèle et vivre en cohérence avec mes valeurs. J'apprends à ajuster mon accompagnement selon leurs besoins, leurs intérêts et leur apport personnel, comme nous avons pu le voir dans l'exemple de la présentation d'anniversaire des enfants : *C'est bientôt ta fête !* Ils m'enseignent à partager le pouvoir et le contrôle pour les suivre, comme lors de la magnifique semaine de la paix. À travers toutes ces situations, c'est mon estime de soi qui grandit avec ce qu'ils me font vivre.

Mais je dois avouer que ce qui me fait le plus réfléchir, me remettre en question, apprendre et grandir, ce sont les situations difficiles. Celles qui me confrontent, touchent directement à mes enjeux et mes vulnérabilités. Certaines personnes ont été mises sur ma route pour me faire conscientiser et travailler ces fragilités.

4.3 Les freins à la relation de réciprocité

Dans ma réflexion sur ce qui me permettait de créer la relation ou de l'entretenir, j'ai découvert qu'il y avait aussi des freins à la relation de réciprocité. Le manque de plaisir, la colère, le perfectionnisme, les joutes de pouvoir, la pression, le jugement ou des attentes irréalistes en sont des exemples. Ils empêchent l'essor des interactions positives. Dans un extrait de mon journal, je me suis questionnée beaucoup sur ce qui faisait que cela ait pris tant de temps pour établir la relation avec Antoine. Je me suis arrêtée à réfléchir à ce qui faisait obstacle à l'attachement sincère avec une enfant comme Eloïse. J'en suis arrivée à identifier quelques freins à la relation.

4.3.1 La colère

Devant les enfants, je ne me permets pas toujours de vivre mes émotions négatives, mes colères. Je veux à tout prix les accepter et les valoriser, alors je ne me permets pas souvent d'exprimer mes difficultés dans nos liens naissants. J'ai peur de couper la relation si j'exprime mes sentiments négatifs. Je sens qu'ils ont une forme de dépendance envers moi en raison de mon rôle d'adulte en autorité. Je ne voudrais pas les effrayer par une colère, par un ton de voix trop fort, par un langage non verbal fâché. C'est un peu comme si j'avais peur qu'ils se sentent responsables de mes émotions et qu'ils développent une forme de culpabilité. Il y a donc incohérence entre les sentiments vécus, mon besoin de vérité et de franchise et le fait de me couper de l'expression de mes émotions négatives. Je tends

vers un modèle de « facilitatrice », comme le dit Rogers ; pourtant, il me manque dans certaines situations les qualités essentielles à une bonne facilitatrice, c'est-à-dire la « congruence » et « l'authenticité » (Rogers, 1984).

Lorsque le « facilitateur » se trouve être une personne vraie, qui est authentique elle-même, et qui entre en relation sans masque ni façade avec celui qui apprend, il y a beaucoup de chance que son action soit efficace. Cela implique que les sentiments qui s'agitent en lui peuvent remonter à la surface de sa conscience et qu'il est capable de *vivre* ses sentiments, d'*être* ces sentiments, et aussi qu'il est à même d'en faire part s'il y a lieu. [...] Cela signifie qu'il *est* lui-même, qu'il ne se renie pas. (Rogers, 1984 : 104)

Mon journal de recherche s'est avéré un lieu d'expression de mes colères et de mes sentiments négatifs. J'ai aussi réalisé que je pouvais exprimer mes colères sans « crise ». J'exprime plus spontanément aux enfants mon mécontentement, sans nécessairement exploser en crise de colère. Je dis : « Je suis fâchée, regarde mes yeux, mon visage... Tu vois que je ne suis pas d'accord, et je ne suis pas obligée de crier pour que tu comprennes ! » Bien souvent, c'est en demeurant enfouie longtemps que la colère devient frustration et que celle-ci explose de façon nuisible et nocive plutôt que de s'exprimer en mots simples. Quand mes frustrations s'expriment, elles reprennent des dimensions acceptables. Je les observe avec du recul et trouve souvent de meilleures façons d'y faire face.

Mais il n'y a pas que mes irritations envers des comportements dérangeants d'enfants, il y a aussi des colères dirigées vers les attitudes de certains parents. Les valeurs de quelques parents et les miennes parfois se heurtent. Il m'est alors très difficile de mettre

de côté mon jugement et cela devient un frein à l'établissement d'une relation de confiance égalitaire.

Danielle Nolin explique « [...] qu'accompagner signifiait quitter sa perception, ses repères pour laisser la perception de l'autre prendre forme à nos yeux sans jamais se quitter soi-même. » (Nolin, 2002 : 188) Et cela m'est parfois très difficile à réaliser. Il y a quelques années, les propos de la mère d'une petite fille de mon groupe avaient tendance à m'exaspérer. « Elle m'a souvent dit que “vous les Québécois” êtes racistes. Chez moi, on peut frapper les enfants quand ils en ont besoin. » (Extrait du journal de recherche, mai 2005) J'avais oublié de vous dire que les parents de cette enfant sont Marocains et que j'avais l'impression qu'elle me donnait continuellement cela comme argument pour se déresponsabiliser. Avec cette maman, je sentais qu'il n'y avait pas de réelle relation possible parce qu'il n'y avait pas de confiance entre nous. Je reviendrai plus tard au point 4.3.4 sur un extrait de mon journal parlant d'une situation problématique avec ce parent. On peut donc voir que mes colères face aux parents ou les irritants non réglés deviennent des freins à la relation. Elles m'empêchent d'être aussi positive que je le voudrais dans mon travail.

Dans la dernière année, je n'ai pas aimé les enfants comme j'aurais pu... comme j'aurais dû... comme ils sont en droit d'espérer de moi. Je suis porteuse d'une grande colère. Colère contre certains parents que *je voudrais plus présents à leurs enfants*. Mais, par cette colère, je deviens aveugle et je me bloque de les aimer. Je suis comme ces parents, moins disponible parce que trop prise et trop envahie par ces situations qui aiguissent ma colère. (Extrait du journal de recherche, août 2003)

Dans cet extrait de journal, j'avais pris conscience que lorsque je vivais des frustrations par rapport aux parents, par exemple à l'accueil le matin, je me retirais et ruminais plutôt que d'aller directement jouer avec les enfants, les prendre, les embrasser ou les bercer. Je crois que c'est en exprimant et en réglant ces colères que je me libère moi-même et que je fais toute la place à la relation. Lorsque je mets mes énergies à en vouloir à un parent qui me semble ne pas porter attention à son enfant, je ne les utilise pas positivement. J'essaie maintenant de me concentrer à bien m'occuper du petit et, quand c'est possible, à valoriser l'adulte dans son rôle de parent.

4.3.2 Le pouvoir

Le pouvoir, ou le besoin de contrôle, semble un frein à la relation. Si la reconnaissance et le respect de chacun ne sont pas là, je sens que ça peut devenir un frein. Cela est aussi vrai avec les enfants que les adultes avec qui je travaille.

4.3.2.1 Le besoin de pouvoir personnel

« L'amitié disparaît où l'égalité cesse. »
Abbé Aubert

Dans l'amitié, il doit y avoir du respect, de l'admiration pour les forces de l'autre, de la confiance, de la franchise et du partage. J'ai besoin de retrouver ces mêmes qualités dans mes relations de confiance et d'attachement avec les enfants. Je me confronte à certains enfants qui sont beaucoup en réaction face aux adultes de façon générale, qui défient toute

autorité et qui veulent toujours décider. Il m'est difficile, et surtout cela est très long, d'installer un climat de confiance, d'égalité et de coopération. Un bon exemple peut être la difficulté que je vis avec Éloïse :

Elle passe son temps à vouloir avoir le dernier mot, même si souvent je vois bien que ce n'est pas vraiment ce qu'elle désire, mais plutôt le fait de décider elle-même qui la motive. Elle le répète que « C'est moi qui décide, c'est pas toi ! » en toutes circonstances. Elle a l'air d'avoir besoin d'affronter tout le monde. Même lui laisser choisir les activités, l'histoire, sa place le plus souvent possible, ne semble pas la satisfaire. Peut-être cherche-t-elle un cadre cohérent et des balises plus strictes. Peut-être a-t-elle besoin de savoir que l'adulte qui est avec elle sait où elle va pour qu'elle se sente en sécurité. (Extrait du journal de recherche, mars 2006)

Par exemple, chez Éloïse, son besoin de s'opposer systématiquement à tout me heurte. Je la vois s'empêcher de jouer parce qu'elle n'est pas allée à la toilette, parce qu'elle a *décidé* que «NON, j'y vais pas, même si j'ai envie.» (Extrait du journal de recherche, mars 2006) Elle veut décider avec les autres jeunes et avec les adultes. Elle a besoin de sentir qu'elle a du pouvoir. C'est un tempérament d'enfant avec qui j'ai l'impression de continuellement « mettre des gants blancs ». Il y a une grande difficulté à être soi et naturelle quand on marche sur des oeufs et qu'on essaie d'éviter les catastrophes et les crises.

Cette semaine, je la sentais comme une bombe prête à exploser. Toute la semaine, je nous ai observées toutes les deux afin de bien voir quel serait l'élément déclencheur. J'ai désamorcé à quelques reprises et j'ai court-circuité des situations avec d'autres enfants qui devaient inévitablement finir en crise. Vendredi à 17 h 15, quand elle est partie, je me suis rendue compte qu'elle m'avait vidée de mes énergies, mais aucune crise ! (Extrait du journal de recherche, mars 2006)

La semaine avait commencé avec une Eloïse dont c'était la fête le samedi suivant et qui était très très excitée. Elle était arrivée lundi matin avec tous ses souvenirs de bébé qu'elle avait préparés pour sa présentation prévue pour le vendredi.

Je lui dis : « Comme ta fête est samedi, une journée de congé à la maison, nous la ferons au CPE, comme prévu, vendredi. C'est le jour juste avant, c'est aussi la *journée-jouet* (journée où chaque enfant peut apporter un jouet de la maison, le présenter et le partager avec ses amis). »

« NON ! Je veux la faire aujourd'hui ! » me crie-t-elle.

Je garde un ton calme et, dans ma tête, je me dis que les semaines à crises commencent souvent comme ça.

« Tu veux la faire aujourd'hui, même si c'est très loin de ta vraie journée de fête ? » Elle fait signe de la tête que oui.

« Si nous fêtons vendredi, tu peux quand même apporter et laisser tes choses ici. Elles seront déjà prêtes. Vendredi, c'est un jour avant ton anniversaire à la maison. Tu te souviens, tu as mis le dessin du gâteau de fête sur le calendrier. »

« Non, je veux aujourd'hui ! » (Extrait du journal de recherche, mars 2006)

Sa mère regarde la scène et semble nerveuse. Elle reprend très vite : « Si elle veut aujourd'hui, elle a toutes ses affaires, sauf sa cassette et ça serait mieux de faire comme elle dit. » (Extrait du journal de recherche, mars 2006) Je me suis tournée vers Éloïse. Comme j'étais accroupie, nous étions à la même hauteur. Je l'ai regardée dans les yeux et lui ai dit en insistant sur les mots : « Alors tu fais ta présentation, je commande le gâteau, on fait la danse aujourd'hui et on laisse tomber vendredi ? » « Oui ! » « Donc on est d'accord, c'est ton choix ! » (Extrait du journal de recherche, mars 2006)

Elle est entrée dans le local et est allée changer l'image qui représente son anniversaire sur le calendrier. La journée a continué et nous avons procédé à tous les petits rituels pour l'anniversaire comme décrits plus tôt (au point 4.2.1 c : la connaissance de soi). Est arrivée l'heure de la sieste ; moment qui a toujours été très difficile pour Éloïse,

puisqu'elle parvient très difficilement à relaxer. Elle bouge, parle et fait beaucoup de bruit.

Pendant que les autres s'endorment, elle parle :

« Christine, j'ai changé d'idée, je veux qu'on fasse ma fête à la *journée-jouet*. »

« On rediscute de ça ensemble après la sieste, ma belle. Tu sais que ce n'est pas le temps de jaser » que je lui dis tout bas.

Elle répète la même phrase trois fois et je l'ignore. Elle hausse le ton.

Comme je sens qu'elle va continuer jusqu'à réveiller les autres (elle l'a déjà fait), je m'approche et lui dis tout bas dans l'oreille :

« Tu m'as demandé ce matin de fêter ton anniversaire aujourd'hui. Tu as *choisi* la journée. Nous avons mangé le gâteau. Tu as fait ta présentation. Tu as choisi l'histoire et la musique. Nous avons fabriqué tes cartes. Tu as le coussin et la couverture *coccinelle* de fête... pour le reste, nous en discuterons après le dodo, je vais t'écouter. »

Elle lance le coussin et la couverture et répète : « Je veux faire ma fête vendredi, bon ! » Elle s'agite, parle fort et je sens la tension. Les autres enfants commencent à bouger.

« Je comprends que tu ne veux pas dormir avec le coussin et la couverture. Est-ce bien ça ? » « NON ! » « *C'est ton choix*. Je les laisse près de toi au cas où tu changerais d'idée et je vais caresser les amis qui sont prêts. »

Je rapproche la couverture de son matelas et pars. Elle répète sa phrase deux autres fois puis se tait. Au bout de vingt minutes, elle s'endort. (Extrait du journal de recherche, mars 2006)

À son réveil, elle est venue me voir et m'a dit beaucoup plus doucement : « Je veux qu'on fasse une autre fête vendredi. » (Extrait du journal de recherche, mars 2006)

« Eloïse, pour chacune des fêtes des amis, Line, notre cuisinière, achète un gâteau. Ce matin, je lui ai dit : envoie-moi le gâteau d'Eloïse s'il vous plaît. Et nous l'avons mangé. Il y a une journée spéciale pour chacun. Tu nous as fait une magnifique présentation et regarde comme les *coccinelles* aiment aller voir tes trésors à ta table. Après la collation, nous allons continuer avec la *disco* comme pour chaque fête. Regarde les cartes que les amis t'ont fabriquées, comme elles sont belles. Ils t'aiment beaucoup tes amis et ils sont contents de te fêter. » Elle évite mon regard. « Mais je voulais deux fêtes ! » « Tu vas sûrement en avoir une à la maison, avec Papy et Mamie aussi. » « Elle est passée, on est allé à la Pizza royale ! » « Oui ? Et comment c'était ? » Elle me parle un peu du souper et repart jouer. (Extrait du journal de recherche, mars 2006)

Elle est revenue le jeudi avec une cassette vidéo.

« On va refaire ma fête parce que j'avais pas apporté ma cassette hein Christine ? » « Tu as raison, on va écouter ta cassette parce que c'est la seule activité qu'on n'a pas pu faire pour ton anniversaire. Les autres activités, on les a faites et j'ai beaucoup aimé ça. »

« Mais j'ai pas dormi avec la couverture de fête ! »

« C'est vrai. Tu as *choisi* de dormir sans elle. » J'ai pris mon temps pour prononcer le mot *choisi*. (Extrait du journal de recherche, mars 2006)

Je me suis éloignée et l'ai laissée réfléchir. J'ai vu par son expression et ses yeux fâchés qu'elle pensait à tout cela. Il s'est écoulé au moins une à deux minutes avant qu'elle retourne à ses activités.

Le vendredi, elle est arrivée en disant qu'elle n'avait pas apporté de jouet de la maison, qu'elle ne *voulait* pas. C'était la première fois qu'elle ne participait pas. Voulait-elle tellement aller jusqu'au bout de son idée d'anniversaire pour se priver d'apporter son jeu préféré ? Je ne sais trop. Quand je lui ai demandé pourquoi elle ne l'avait pas apporté, elle m'a dit qu'elle ne *voulait pas*. Elle me dit ensuite : « mais là j'en voudrais un ! » « Tu peux t'en choisir un du local et le présenter aux amis, si tu veux », lui proposai-je. C'est ce qu'elle a fait. Et la journée a continué, comme à son habitude.

Je trouve normal qu'on ait plus d'affinités avec certains enfants comme pour n'importe quelle personne adulte. Et ce qu'il y a de merveilleux, c'est qu'en m'observant avec les enfants avec qui j'ai plus de difficultés, les choses semblent se placer souvent toutes seules et je ne comprends pas encore pourquoi et comment. Cet état de fait, ou cette ouverture à l'intuition, Yves St-Arnaud (1999b) le définit comme étant « l'ignorance créatrice ». C'est

justement ce qui est en train de se produire avec Eloïse qui fait des crises spectaculaires, mais de moins en moins fréquentes.

4.3.2.2 Le pouvoir de la structure

Il faut aussi parler quelquefois des limites organisationnelles comme frein aux relations. La réglementation est essentielle pour régir des systèmes qui s'adressent directement à l'humain, comme en service de garde, et les protéger. Mais il y a aussi une quantité grandissante de lois et règlements qui entravent la spontanéité, qui régissent nos agissements en CPE. Toutes ces choses qui font qu'on doit s'appuyer sur des écrits de fonctionnaires plutôt que sur notre jugement et le bon sens. Par exemple, nous ne pouvons pas mettre de crème hydratante à un enfant qui aurait les mains crevassées en hiver à moins qu'il ait une prescription du médecin. Nous ne pouvons pas appliquer de baume pour les lèvres s'il a les lèvres gercées, sauf si les parents ont une prescription d'un professionnel de la santé. Il y a sûrement eu des abus par le passé pour que nous soyons présentement réglementées à l'excès. Peut-être certains enfants se sont vus appliquer une crème dont ils étaient allergiques, qui n'avait pas été au préalable essayée par ses parents. Peut-être certaines éducatrices n'ont pas été vigilantes au niveau de l'hygiène et de la propagation des microbes en laissant les enfants partager un même tube de baume à lèvres. Mais néanmoins, le bon jugement n'est plus reconnu dans certains services de garde.

Il y a des choses que j'aimerais faire et certaines règles de fonctionnement du CPE mettent un frein à l'application de mes valeurs. Il en va de même pour les dîners qui me

causent des problèmes. Il y a d'abord le temps. Les dîners se vivent de façon pressée et stressée. On reçoit le chariot de nourriture à 11 h 15 et il doit être reparti à 11 h 45.

Pour développer l'autonomie des enfants, je leur apprend à se servir seuls, ce qui implique que le service est plus long. Il y a le repas principal pour lequel les petits sont invités à se servir de tout, mais en portions très raisonnables. Cela leur permet de goûter et d'évaluer leur appétit. Je tente de leur faire prendre conscience du gaspillage, lorsqu'on se sert de grosses assiettes et qu'on jette la nourriture. Ils peuvent se resservir s'ils aiment ça et ont encore faim⁸. Pour la plupart, il y a plusieurs services.

Je reçois un plat de chaque aliment. S'il en manque, je dois « refaire le plein » avant 11 h 30. Il faut donc qu'entre 11 h 15 et 11 h 30, les dix enfants se soient servis, un après l'autre, aient mangé, se soient rendu compte qu'ils avaient encore faim pour un deuxième service. Ça laisse peu de temps pour mastiquer. À 11 h 30, les chaudrons pleins ou vides sont descendus à la cuisine pour le lavage. Je me sens bousculée et ça me fait vivre beaucoup de frustrations.

Une fois le plat principal ingurgité, on passe au dessert. Alors, recommence le défilé de mes dix petits bouts de choux qui recommence. Ensuite on y va du verre de lait qui cause inévitablement, au début, du fil à retordre. Il me faut calculer plusieurs minutes pour les superviser dans le ramassage des dégâts. Que voulez-vous, l'autonomie, ça se développe autant dans les exercices agréables que dans ceux qui le sont moins.

⁸ Cette pratique vise à développer ses goûts, prendre conscience de son appétit, éviter le gaspillage, développer sa motricité et grandir en autonomie.

D'habitude, les enfants de mon groupe, à la fin du repas, rinçaient leur vaisselle au lavabo (activité de lavette fort appréciée !). Même si cette responsabilité est un plaisir pour eux, j'ai dû la retirer parce qu'elle entraînait un délai supplémentaire. Comment voulez-vous que tout se passe en 30 minutes sans les bousculer ? Mon but, pourtant, est de les valoriser, d'avoir du plaisir et de leur permettre de développer leur autonomie. À 12 h 00, le dîner doit être avalé, la vaisselle rincée et retournée sur le chariot, le tout rendu en bas à la cuisine.

Mon questionnement est : dois-je laisser tomber les valeurs que je veux véhiculer lors des repas (plaisir d'être ensemble, jaser, déguster, autonomie...) ?
 Dois-je sacrifier les apprentissages que les petits peuvent y faire (habiletés motrices, connaissance de son appétit, des aliments...) ?
 Tous ces sacrifices seraient uniquement pour une question de temps et d'horaire...??? (Extrait du journal de recherche, septembre 2004)

Il me faut trouver un terrain d'entente. Je comprends qu'on ne doit pas retarder le travail des cuisinières, mais comment peut-on rendre les repas agréables, sans bousculer constamment les enfants ? La cuisinière de notre étage ne veut pas déroger de sa routine et le dit de façon sèche. Je lui ai donc expliqué que c'était très important pour moi que le dîner en CPE soit un moment agréable pour acquérir de bonnes habitudes alimentaires. Je lui ai dit aussi à quel point c'est important pour moi que les enfants puissent développer ces habiletés à se servir. Je lui ai demandé quelques jours, tout au plus quelques semaines pour leur donner le temps de s'adapter et lui ai promis que si leur rythme ne s'accélérait pas, je trouverais une autre façon de faire. Elle devait y réfléchir, me dit-elle, déjà un peu moins sur la défensive. Mais au bout de plusieurs mois, le problème demeure encore. C'est

pourquoi je considère que cela devient un frein à la relation de réciprocité et devient purement une relation fonctionnelle (St-Arnaud, 1974), d'ordre pratique et utilitaire. Le but d'une relation fonctionnelle, selon St-Arnaud, c'est de permettre « une satisfaction des différents besoins d'ordre physique » (St-Arnaud, 1974 : 95). Il me faut accepter que certaines relations ne dépasseront jamais ce niveau.

4.3.3 Quand mes sens sont heurtés

Parfois je dois m'avouer que ce sont mes propres sens qui mettent un frein à la relation. Par exemple, une petite fille de mon groupe dégage une odeur très forte et désagréable. Je dois me forcer beaucoup pour la coller parce que, spontanément, j'aurais plutôt tendance à m'éloigner. Ses cheveux sont sales. À la sieste, je commence à lui caresser les cheveux et mes doigts deviennent gras. Plus je caresse et plus je dégage l'odeur. Je sais que, dès que j'aurai terminé, j'aurai besoin de me laver les mains. « Je me sens tellement coupable de ce dédain. Je la prends dans mes bras et, au bout de quelque temps, l'odeur m'est insupportable. Je me trouve autre chose à faire. » (Extrait du journal de recherche, janvier 2006) J'essaie de me trouver des stratégies pour lui offrir de l'attention sans la proximité physique. La plupart du temps, je passe par le jeu parce qu'elle aime que je fasse des casse-tête avec elle ou qu'on s'amuse ensemble à des jeux de société.

Des petites choses, moins importantes, finissent aussi par me la rendre moins attirante. Elle fait tellement de bruit en mangeant que les enfants le lui répètent sans cesse et demandent à changer de place. Je la défends en disant qu'elle fait de gros efforts (je n'en

suis pas toujours convaincue). Comme son nez coule tout le temps et qu'elle ne se mouche pas, je lui explique que c'est difficile pour elle de respirer en mangeant. Je l'incite à jouer à se moucher comme « un bébé éléphant, comme une maman ou comme un papa éléphant, de plus en plus fort. » (Extrait du journal de recherche, janvier 2006) Les autres enfants aussi réagissent lorsqu'au lieu de se moucher elle se lèche ou s'essuie sur son chandail qui devient vraiment sale. En ayant de la difficulté à manger, elle salit beaucoup son environnement et ses vêtements. Bien sûr, elle ne veut pas de bavoir ou quoi que ce soit. Déjà, en après-midi, elle est beaucoup moins attirante à prendre dans nos bras.

Ce que je ne comprends pas bien encore, c'est pourquoi avec ELLE je trouve ça plus dur. J'ai souvent eu des enfants dont l'hygiène laissait à désirer et ce n'était pas la fin du monde. Je ramasse du vomi et je nettoie des cacas et je ne suis pas découragée. Alors pourquoi chez elle ça me dérangerait ? C'est déjà ardu pour moi de m'avouer ça. Je prône l'acceptation et la tolérance, mais j'ai de la difficulté à l'appliquer. Je réalise très bien que ma tolérance peut être grande dans certains domaines et limitée dans d'autres, comme ici au niveau sensoriel pour l'hygiène. (Extrait du journal de recherche, janvier 2006)

On dirait qu'en m'avouant que ce n'est pas facile de subir le manque d'hygiène de quelqu'un, je trouve ça moins grave et ça me dérange moins. C'est un peu comme si je me permettais de vivre mes émotions négatives. L'attention que je lui donne passe plus par les activités et le verbal. Je m'assois à côté pour jouer, ou à la collation. Je la questionne et l'écoute beaucoup et je me laisse le temps de m'habituer à l'odeur avant de la prendre et de la bercer. Cette situation m'oblige à être créative et à trouver des stratégies pour apprendre les règles d'hygiène aux enfants par le jeu. Ces activités s'adressent à tous les enfants du groupe, pour développer l'autonomie et devenir assez grand et débrouillard pour s'occuper de soi tout seul.

4.3.4 Quand mes valeurs sont heurtées

Dans certaines situations, ce sont mes valeurs qui sont en confrontation avec les attitudes d'un parent. J'ai déjà abordé la colère que me faisait vivre l'affrontement d'idées avec un parent comme frein à l'établissement de la relation. Je vais retranscrire un événement qui m'a particulièrement marquée.

J'ai juste le goût de crier. Les violences de mon travail, je les vois presque chaque jour. Aujourd'hui, Habiba est arrivée en boitant. Un accident d'enfant me direz-vous... c'est ce que j'ai pensé, au début. Jusqu'à ce que sa mère me dise :
 « Je te la laisse, elle est impossible cette enfant. » Alors, je demande à sa maman que s'est-il passé ? Qu'a-t-elle fait ? Se sont-elles disputées ce matin ?
 « Elle est impossible. Ça ne va pas bien dans sa tête, qu'elle me dit avec son accent français. *Ma fille, elle est folle !* » (Extrait du journal de recherche, mai 2005)

Je déteste qu'un parent dise de telles choses devant son enfant, alors j'ai envoyé la petite se déshabiller dans son casier et j'ai demandé à la mère de m'expliquer.

« Je ne voulais pas qu'elle joue dehors, alors je l'ai enfermée dans sa chambre le temps que je prenais ma douche. Elle a enlevé le moustiquaire et s'est jetée par la fenêtre. »

Je fais un saut et je dis un oh !, surprise.

La famille vit au deuxième étage... Comme elle est tombée sur les pieds, elle s'est foulée une cheville. Et aujourd'hui, elle est au CPE. Je me dis que d'être debout, sans aide, seize heures après l'accident, ça n'a pas de sens. Mon cœur se serre et bat très fort.

« J'en ai assez de cette enfant ! » dit la maman. (Extrait du journal de recherche, mai 2005)

Cette mère avait vraiment besoin d'aide. Je me suis dit qu'il fallait penser vite. Je lui ai proposé d'en jaser. Nous sommes allées ensemble voir la conseillère pédagogique. J'ai expliqué rapidement à Hélène, devant la mère, ce qui s'était passé. « Je pense, Hélène, que

c'est très difficile pour madame M. Peut-être pouvez-vous en jaser. Je vais m'occuper de Noujoud (la petite sœur de 18 mois). » (Extrait du journal de recherche, mai 2005) Hélène lui a donné des conseils et lui a offert de communiquer avec le centre local de services communautaires (CLSC)⁹.

Nous sommes à la fin mai et cela fait depuis septembre que j'essaie de la diriger vers une ressource extérieure et qu'elle refuse parce qu'elle ne veut pas qu'on lui enlève ses enfants, me dit-elle. Je sais qu'elle a peur, mais je sens la colère monter. La petite que je berçais s'est endormie et j'entends la conversation. Elle confond CLSC, où Hélène lui propose de demander de l'aide, et DPJ, qui d'après elle est raciste. Elle dit que la DPJ enlève les enfants des immigrants parce qu'ils ne comprennent pas leur culture. Elle me traite de raciste régulièrement moi aussi. (Extrait du journal de recherche, mai 2005)

Là, j'en ai eu assez. Je sentais la colère. J'avais un cahier plein d'observations de comportements qui dénotent un manque d'habiletés parentales et de la négligence. Il me semblait que ça faisait si longtemps que je l'écoutais, lui donnais des conseils, l'aidais et la renforçais dans son rôle de parent. Je n'en pouvais plus que cette mère ne fasse que donner des ordres et ne regarde même pas sa fille quand elle lui parle. J'en avais assez de voir cette enfant revenir avec des marques de coups et faire tout ce qu'elle pouvait pour se faire voir de sa mère. Et je me disais : « Ces parents insouciantes... savent-ils le privilège d'avoir de si beaux enfants en santé ? » (Extrait du journal de recherche, mai 2005) J'en avais marre de me faire dire que les « Québécois sont racistes et ils ne comprennent pas notre façon de vivre. » (Extrait du journal de recherche, mai 2005) La négligence, pour moi, ça n'a pas de race, pas de sexe, pas d'âge.

⁹ La mission d'un CLSC est d'améliorer, de promouvoir, surveiller et maintenir la qualité de vie des individus et des groupes du territoire qu'il sert. Pour réaliser cette mission, le CLSC offre en première ligne et en milieu naturel des services de santé et des services sociaux de natures préventives, curatives, de réadaptation et de réinsertion (CLSC Châteauguay, 2006).

Le parent ne pouvait ou ne voulait pas mettre en application les conseils qui lui étaient donnés. Il ne semblait pas en mesure de prendre l'aide qu'on lui offrait... « Je crois qu'il ne me reste qu'à protéger l'enfant. Parce que la prochaine fois qu'elle tombera du deuxième étage, ce ne sera peut-être pas sur les pieds, mais sur la tête. Je ne pourrai jamais vivre avec la culpabilité de penser que j'aurais pu faire quelque chose. » (Extrait du journal de recherche, mai 2005)

Je suis allée voir la directrice et la conseillère pédagogique. Je leur ai dit qu'il nous fallait trouver une solution, ou que je formulerais une plainte moi-même auprès de la direction de la protection de la jeunesse. Après discussion, et l'assurance que Hélène ferait un suivi aux deux jours, j'ai décidé de donner une autre chance. « Vous savez que si la situation se détériore, je fais la plainte en mon nom personnel parce que j'ai le devoir de signaler des cas comme ça et que je ne pourrai jamais vivre avec un accident sur la conscience. » (Extrait du journal de recherche, mai 2005)

Pour arriver à prendre ma place, développer mon estime de soi et me faire confiance, il fallait me respecter moi-même dans des situations comme celle-ci. J'ai beaucoup plus de facilité à défendre mes valeurs lorsque c'est pour défendre les enfants.

4.3.5 Le manque de plaisir

Un autre frein que j'ai pu identifier clairement dans l'observation de ma pratique, c'est le manque de plaisir. Ma relation avec un enfant particulièrement sérieux, Antoine, en

est un exemple. Pour lui, il faut que tout soit fait à sa façon, et encore, j'ai l'impression que même si je lui demande comment il veut que je le fasse et que je m'exécute tel quel, ce n'est pas encore correct. « Maman, elle, n'attache pas mes lacets comme ça ! Tu attaches ma tuque trop serrée (ou pas assez, c'est selon). » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

Ce que je trouve difficile, c'est sa mauvaise humeur continuelle et sa façon de répondre « fâché » à tout le monde et surtout aux enfants. Si un petit lui demande un service ou de partager un jouet, c'est en criant qu'il répond « non! ». Il crie des «tasse-toi !» ou « je veux pas jouer avec toi. » À moi, il donne des ordres sur un ton cassant. Je dois toujours répéter « avec un petit s'il vous plaît, ça me fait vraiment plaisir ». (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

Ses parents aussi se plaignent de son caractère désagréable. Il garde son sérieux, ne rit jamais de rien. Tout le groupe rigole lorsque je ne trouve pas mes souliers qu'ils ont cachés mais lui est sur le bord des larmes et nous rappelle à l'ordre. « Arrêtez de rire ! C'est pas drôle ! » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

Quelquefois, je suis patiente et j'utilise l'humour : « Oh là là, tu as raison Antoine, c'est très grave comme situation, on va appeler la police ! » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005) Bien souvent, les autres enfants rient, mais pas lui. D'autres fois j'ai peine à garder patience. Je lui donne trois chances et s'il chiale encore après trois essais, je lui dis : ça suffit ! Je perds toute envie de coopérer et je décide pour lui. J'essaie de ne pas porter attention à ses petites crises de colère et de mauvaise humeur. Mais malgré ces moments de tensions, je l'aime beaucoup et, lorsque je l'observe jouer, je trouve qu'il a une façon tordante d'imiter les adultes. Il prend les choses tellement au sérieux que je finis

par trouver ça presque rigolo. Je commence à apprivoiser son sérieux et même à l'influencer un peu.

Je voudrais tant qu'il ne s'en fasse pas autant avec la vie. Je voudrais lui faire comprendre que tout n'est pas si sérieux, il est un enfant pour s'amuser. Lui aussi m'enseigne beaucoup. Il m'apprend que je dois donner l'exemple... que je dois ne pas trop m'en faire, ne pas trop prendre au sérieux et m'amuser. Si je lui montre une éducatrice heureuse et taquine, qui s'applique sa propre médecine de l'humour, il sera peut-être plus ouvert à essayer. Présentement, c'est ce que notre relation grandissante m'enseigne.

4.3.6 Le jugement, la pression et les attentes

J'ai toujours trouvé difficile de me sentir surveillée et jugée. Cette pression agit comme un frein au niveau de mes relations. Il y a un enfant dont la mère est employée au CPE où je travaille et je me sens vraiment surveillée. Elle vérifie une fois dehors si j'ai bien habillé son enfant, si j'interviens dans les chicanes pour le protéger... Cela fait naître en moi un sentiment d'incompétence. Il m'est difficile d'établir une relation de confiance quand je me sens jugée. Rémi se plaint de tout ce qui s'est passé dans la journée. Je vois que sa mère fait des efforts, mais la plupart du temps, elle lui donne raison ou excuse ses crises par toutes sortes de raisons : « il est fatigué ces temps-ci, je pense qu'il couve une grippe, c'est à cause de sa grand-mère qui lui donne toujours tout ! » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005) Difficile de laisser vivre les conséquences naturelles à l'enfant puisque la mère les vit pratiquement à sa place. Ça m'a pris beaucoup de temps pour que je

réussisse à avouer à ma collègue que je me sentais incompétente lorsqu'elle vérifiait tout derrière moi.

L'autre jour, après une crise, le petit lance ses gants dans son vestiaire et sort dehors les mains nues. Heureusement, nous sommes en septembre et je me dis qu'il ne fait pas froid et que ça ne l'empêchera pas de jouer. Je compte lui dire plus tard que son choix de lancer ses gants l'amène quand même à vivre une situation désagréable puisque la température n'est plus si chaude. Dès que sa mère l'aperçoit à l'extérieur, elle lui demande pourquoi il ne les a pas. Il lui répond que « C'est à cause de Christine » ; je ne lui ai pas dit de retourner les chercher ! Je lui explique donc le contexte, mais elle lui donne ses propres gants :

« Il va attraper la grippe ! Il est tellement fragile ! » Rémi me gratifie de son plus beau sourire et part jouer. Je me suis éloignée parce que j'étais en colère. Il avait probablement compris qu'il pouvait éviter les conséquences en passant par sa mère et surtout qu'elle lui donnait raison à lui. (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

Je pense que je dois m'observer beaucoup en présence de cet enfant, parce que l'affection vient moins spontanément. La pression et le jugement d'autrui inhibent ma spontanéité dans plusieurs situations, entre autres dans mes démonstrations d'affection.

4.3.7 Les limites dans la résolution de mes enjeux

J'ai aussi réalisé dans l'analyse qu'il m'est difficile d'accompagner un enfant qui essaie de dénouer les mêmes enjeux que moi. Il m'amène alors à confronter mes propres limites. Bien sûr, ces situations freinent la croissance de nos liens. Que ce soit mon doute, mon inquiétude ou mon perfectionnisme, je trouve ardu de me retrouver devant un jeune, comme devant un miroir me reflétant mes propres limites dans l'accompagnement.

4.3.7.1 Le perfectionnisme

« Là où aucune faute ne doit être commise,
la créativité est tout simplement impossible. »
(Guntern, 2001 : 115)

Le perfectionnisme et la peur de ne pas être à la hauteur... « Me voilà, première de famille, qui veut être parfaite, ne pas se tromper, donner l'exemple aux plus jeunes, être responsable et aidante. » (Extrait du journal de recherche, décembre 2003) Nos enjeux nous suivent tant qu'ils ne sont pas résolus. Certains enfants semblent avoir été mis sur ma route pour me faire comprendre ces enjeux. C'est une grande difficulté pour moi de les accompagner, puisque le discours que je leur prodigue n'est que théorie. Comment expliquer à un enfant qu'il a droit à l'erreur et qu'on ne lui demande pas d'être parfait quand, dans le quotidien, il me voit me traiter tout autrement.

Le perfectionnisme, c'est aussi un des enjeux de Justine. Elle semble vouloir être parfaite et que tout se fasse selon son idée. Elle se met à pleurer si elle est prise en faute et même avant que quelqu'un s'aperçoive qu'elle n'a pas bien fait.

L'autre jour, elle a fait une grosse crise de larmes parce qu'elle a accroché Louis et qu'ils se sont cognés. J'avais beau lui dire que ce n'était vraiment pas de sa faute, que ce n'était qu'un accident, que personne ne lui en voulait; elle ne voulait plus parler à personne. Elle était fâchée contre Louis et lui criait qu'il n'aurait pas dû être là. (Extrait du journal de recherche, octobre 2005)

J'utilise surtout le langage pour exprimer qu'elle a le droit de se tromper, que ce n'est pas grave. Elle a le droit de faire des choses « pas correctes de temps en temps et c'est mon travail à moi de l'aider et de lui répéter les consignes. » (Extrait du journal de recherche, octobre 2005)

Elle revient dans le local en pleurant ; je lui demande pourquoi elle pleure. « Je suis allée voir mon frère chez les petits ». « C'est pas grave, la prochaine fois, tu me le diras pour que je ne sois pas inquiète et que je sache où tu es. » (Elle sait qu'ils doivent dire où ils vont lorsqu'ils quittent le local.) Mais en fin de journée, quand son père vient la chercher, elle recommence à pleurer et raconte l'anecdote avant que quiconque lui demande comment s'est passée sa journée. J'ai beau expliquer à nouveau que ce n'est pas grave, l'enfant n'a pas l'air plus rassurée, et je vois bien que le père ne me croit pas et pense que Justine a été réprimandée. (Extrait du journal de recherche, octobre 2005)

« Lorsque nous sommes à la recherche de la *perfection*, se pourrait-il que l'on se ferme sur soi au lieu de s'ouvrir sur l'autre ? Mon perfectionnisme m'enferme sur moi-même et me bloque de mes relations. » (Extrait du journal de recherche, août 2003) Dans de nombreuses conversations que nous avons eues, mon directeur de mémoire, Jean-Marc Pilon, et moi, il me disait croire que le perfectionnisme, comme le doute d'ailleurs, seraient des barricades de l'ego qui cherche à se protéger. Le perfectionnisme agit comme frein parce qu'il me fait oublier ce qui m'importe vraiment, c'est-à-dire le désir de développer des relations vraies. Je ne réalise plus que le *focus* n'est pas mis sur les bonnes choses. Je ralentis mes relations, puisque je fais toujours attention de ne pas me tromper. Quand je

suis avec les enfants, j'ai beaucoup moins peur de ce que les gens peuvent penser de moi, je cherche moins la perfection, donc je suis plus ouverte. Ils m'aident à dépasser cet enjeu.

Comme Justine veut que tout, y compris elle-même, soit parfait, moi, je n'arrive pas à répondre à ses attentes. Mon désir d'être parfaite et de répondre aux attentes se heurte au sien. Je suis en processus d'apprendre à lâcher-prise, à prendre moins de responsabilités, à accepter mes imperfections... comment l'aider à faire de même ? Peut-être en lui parlant de ma propre expérience, en étant franche et en lui disant ce que ça me fait à moi. (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

J'aimerais arriver à accepter tout ce qui arrive. Fletcher Peacock dit : « Il n'y a pas de problème, que des occasions. ... il n'y a pas d'échecs, seulement des apprentissages. » (Peacock, 1999 : 52-53) Je crois que lorsque j'arriverai à percevoir chaque difficulté comme une occasion d'apprentissage, j'aurai vraiment *grandi et je pourrai aider les autres à grandir à leur tour*.

4.3.7.2 Le doute et l'insécurité

Je doute souvent de mes compétences. Cela fait partie de moi, cette incertitude, cette insécurité qui m'amène à me remettre en question régulièrement. On aide les autres à partir de ce que l'on est nous-même. Lorsque je rencontre un enfant dont les enjeux sont aussi le doute et l'insécurité, je dois travailler très fort pour l'accompagner. C'était le cas avec mon petit Antoine.

Son insécurité me trouble. Je me sens impuissante. J'utilise un vocabulaire et un ton de voix qui se veulent rassurants et je n'y parviens pas vraiment. Il continue de questionner sur les mêmes choses sans arrêt, des centaines de fois par jour. Son insécurité fait miroir à ma propre insécurité. Peut-être ai-je peur de l'image de moi-même que cet enfant m'envoie. Il est certain qu'il me confronte à mon manque de ressources et de compétences. J'ai l'impression que Antoine sent sa

mère insécure et ça l'inquiète lui aussi. C'est comme s'il vivait un conflit de loyauté envers sa mère. Il a de la difficulté à s'attacher à d'autres, parce que sa mère lui en voudrait. (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

Un exemple d'insécurité c'est quand arrive le dîner : il se met à pleurer. « Je pense que j'aime pas ça. Je veux pas manger. Est-ce que je suis forcé de tout manger ? » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005) Je m'approche, le regarde bien dans les yeux et lui explique que c'est lui qui se sert dans le groupe des *coccinelles*, donc il en met la quantité qu'il veut bien. Il peut en mettre très peu au début pour goûter et y retourner s'il en veut encore. Je tiens à le rassurer que même si au CPE on demande de goûter, avec *une seule bouchée*, on goûte... Pas besoin d'avoir une portion de géant.

« De toute façon, Antoine, si tu aimes moins le plat principal et que tu en prends peu, peut-être que tu aimeras les légumes qui l'accompagnent ou le dessert. Nos desserts, ce sont des fruits, des purées, des biscuits maison ou du yogourt ; alors, ce sont toutes sortes d'aliments très bons pour ta santé. Et puis, si un midi tu manges moins, tu pourras manger plus à la collation de l'après-midi. Les repas, c'est fait pour nous donner les vitamines pour être en santé et grandir, pas pour rendre les enfants tristes. »

« Pis quand j'aime pas ça, je suis pas obligé hein ? »

« Bien sûr que non, je ne te demande que de goûter pour vérifier au cas où tu aimerais ça. Quand on grandit, nos goûts se développent, alors il faut vérifier souvent. » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

Je crois qu'il me faut apprendre à reconnaître mes propres limites d'éducatrice. Je ne peux surestimer mes capacités. Qui suis-je, moi, pour arriver à changer en un an des comportements que des parents travaillent depuis cinq ans ? Il faut que j'accepte que je ne fais qu'un bout de chemin avec eux. Cela prend beaucoup de temps et de patience pour répéter toujours la même chose et rassurer, mais je garde confiance.

Depuis quelque temps il mange de façon plus détendue. J'ai l'impression que c'est une petite victoire. Il ne pleure plus systématiquement à tous les repas, mais encore quelques fois, quand c'est quelque chose qu'il n'aime vraiment pas, il me requestionne et je vois l'insécurité dans ses yeux. (Extrait du journal de recherche, novembre 2005)

Il me vient à l'esprit une situation particulière pour laquelle ses parents et moi prévoyions une crise d'angoisse. Antoine faisait du faux croupe et était sur le point de perdre la voix. Ses parents m'avaient prévenue en arrivant qu'il était très inquiet, fébrile et prêt à paniquer. Auparavant, cela lui était déjà arrivé et il avait beaucoup paniqué de peur de ne plus retrouver la voix. Chaque fois, cela produisait chez lui une crise d'angoisse importante. Donc, ce matin-là, il vient me voir les yeux pleins d'eau et me dit d'une petite voix rauque : « Je vais perdre ma voix, Christine. » Le trémolo dans la voix m'indiquait qu'il allait pleurer. « Ah non ! Pas comme moi ! On va devoir la chercher partout dans le local... dans les tiroirs, sous les meubles, dans les casiers. » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005) J'avais eu, quelques mois avant, une extinction de voix durant une semaine, qui l'avait beaucoup marqué. J'avais fait la blague aux enfants de chercher le son de ma voix dans notre salle. Ils avaient participé et beaucoup rigolé. Antoine se met donc à rire et va dire aux autres qu'il aura besoin de leur aide pour fouiller dans le local à la recherche de sa voix. « Pendant le reste de la journée, je l'ai vu à quelques reprises utiliser cette stratégie pour se rassurer lui-même. Quand la voix lui manquait et qu'il devenait avec les yeux pleins d'eau, il disait à ses amis de chercher avec lui sa voix. » (Extrait du journal de recherche, novembre 2005) J'étais impressionnée par sa capacité à réutiliser et à réinvestir ce moyen qu'est l'humour pour dédramatiser de façon autonome une situation

qui était angoissante pour lui. Voilà comment un petit bonhomme de quatre ans m'apprend à gérer ma propre insécurité. Voilà aussi comment un frein devient, tout à coup, une grande situation d'apprentissage.

4.3.8 La réciprocité comme moyen d'apprentissage

Comme vous avez pu le constater, ces freins à la relation et ces situations difficiles sont nécessaires pour me mettre en marche et démarrer mon processus de créativité et de résolution de problème. Ils me font travailler beaucoup plus que les situations positives et satisfaisantes, mais souvent la fierté d'avoir trouvé la clé pour résoudre cette impasse est proportionnelle à l'ardeur déployée. Chaque enfant, et chaque relation, est unique. Je me mets dans un état « d'ignorance créatrice » (St-Arnaud, 1999b) afin de me laisser guider. Être créative, ça se manifeste dans l'humour pour dédramatiser, dans un jeu pour apprendre les règles d'hygiène, dans l'illustration d'une affiche marquant les moments de la journée pour sécuriser un enfant.

Les relations difficiles m'apprennent la franchise et la cohérence. Ne dit-on pas : chassez le naturel et il revient au galop ! En situation de stress ou de réactions vives et spontanées, c'est le naturel qui prend le dessus ; c'est pourquoi la franchise s'impose. Les enfants m'apprennent à exprimer de plus en plus mes sentiments de colère pour qu'ils n'explorent pas plus tard en crise. Ils m'enseignent à vivre mes valeurs. Je ne peux que leur donner l'exemple si je veux faire comprendre que l'erreur est permise, qu'il ne faut pas trop

se prendre au sérieux, que le plaisir est nécessaire, que le pouvoir peut être partagé et que le doute et l'insécurité peuvent être apprivoisés.

Dans certains cas, il me faut me résoudre à admettre que les liens seront toujours des relations purement fonctionnelles (St-Arnaud, 1974).

4.4 Terminer la relation de réciprocité

La connaissance [...] résulte de la relation entre un être vivant et un milieu vivant. Le poisson et l'eau, l'oiseau et l'air, l'enfant et sa famille, l'artiste et la nature, le philosophe et la pensée dialoguent en vue d'un dépassement. La beauté acquise dans ce dialogue est bien plus grande que la beauté seulement imaginée. La réalité dépasse la fiction. L'expérience n'est pas un détour, mais une aventure au-dessus du rêve. (Bédard, 2003 : 282)

Quelquefois, autant pour les enfants que pour moi, la fin de la relation est difficile. Les liens qui se sont tissés au fil de l'année ont pris beaucoup d'importance. Certains ont besoin de revenir au CPE pour se rendre compte que tous les amis sont vraiment partis pour l'école, d'autres disent s'ennuyer ou simplement vouloir me parler. C'est pourquoi j'accorde autant d'importance sur le rituel de départ.

4.4.1 Le rituel de départ

Nous préparons le départ des enfants par une cérémonie qu'on appelle la *graduation*. C'est une grande fête familiale pour célébrer le passage de nos trésors au CPE et leur entrée à la maternelle. C'est pour moi un rituel de passage fort important qui est ancré dans la

structure sociale. Dans leur vie, l'entrée à la maternelle, comme le passage à l'école secondaire ou l'arrivée au Cégep, seront des étapes marquantes. Par ce rituel, nous soulignons le passage de la petite enfance, du bébé, à l'enfant.

La semaine de la cérémonie de la graduation, je remets aux enfants de mon groupe : un cahier rempli des bricolages de leur cru, que j'ai gardés pour eux ; des petites phrases cocasses que j'ai notées en cours d'année et leurs « autoportraits au fil des mois ». Lors de leur dernière journée au CPE, je fais un petit paquet avec leurs objets personnels : verre, brosse à dents, couvre-tout et leur logo animal qui les a représentés toute l'année.

4.4.1.1 La graduation

La graduation, c'est l'événement tangible de ce passage qu'ils se préparent à vivre : *du CPE à la maternelle*. Cela marque la fin de cinq années de service de garde et le passage à l'école. La fête permet de prendre conscience de cette transition.

La cérémonie de la graduation est faite de rituels : l'accueil, l'histoire de la transformation de la chenille au papillon, la présentation individuelle et la remise de diplômes, l'envolée de ballons, le souper communautaire, le spectacle et le mot de la fin. Mais, voyons d'abord comment cela se prépare.

4.4.1.2 La préparation à cette grande fête

Les enfants et les parents reçoivent une carte d'invitation pour la soirée de graduation trois semaines avant l'événement. Tous les enfants des quatre groupes, c'est-à-dire quarante

personnes (ou plus puisque nous avons des enfants à temps partiel qui se partagent une place de cinq jours par semaine), reçoivent cette carte. De façon personnelle, j'envoie aussi une lettre aux parents des petits de mon groupe (voir la lettre au point 4.4.2). Ils sont invités à apporter leur pique-nique et à venir avec toute la famille (cela peut être aussi les grands-parents). Ils savent qu'il y aura présentation des groupes, souper, puis un spectacle. Quand il fait beau, nous faisons un grand pique-nique sur le terrain de l'aréna. Quand il pleut, on s'organise à la bonne franquette à l'intérieur. Cela se passe à la salle des patineurs (très grande salle de l'aréna Gaétan Boucher de Sainte-Foy, juste à côté du CPE). Habituellement, c'est le dernier vendredi précédant la fête de la Saint-Jean-Baptiste. Plusieurs enfants partent en vacances ou nous quittent définitivement après la fin des classes.

Auparavant, dans notre local, nous avons pris des photos de chaque enfant avec un mortier et une toge à sa grandeur. Ils décorent un grand carton qu'ils utiliseront comme cadre pour leur photo. Celles-ci seront exposées sur les murs de la salle de l'aréna. Nous pratiquons en secret la chanson que nous chanterons aux parents le soir venu. Durant environ trois semaines, nous préparons différentes choses en rapport avec la graduation. La semaine précédant le grand jour, l'excitation est à son comble.

4.4.1.3 Le déroulement de la soirée

Nous invitons chaque famille à 18 h 00.

1) La directrice dit un petit mot pour débiter la fête. Elle rappelle l'importance que ces enfants ont pour nous et la qualité des relations parents-éducatrices. Elle remercie des gens.

2) Il y a ensuite l'histoire de la chenille au papillon, qui est racontée aux enfants, assis en avant de la salle sur des coussins, les parents étant assis derrière sur des chaises. L'histoire s'adresse vraiment aux enfants pour leur permettre de faire des liens avec la signification de l'événement (voir l'histoire en annexe 4).

C'est un bébé qui est entré au CPE. Il y a passé sa prime enfance, a grandi, a développé son autonomie et s'est préparé aux apprentissages formels de l'école. C'est un enfant qui entre maintenant dans le système d'éducation structuré. Ce n'est pas qu'une fête, mais aussi le rituel de passage de son état de petit enfant (et même bébé au départ) à enfant. Ils sentent que les attentes de la société sont différentes lorsqu'on entre à l'école. (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

L'histoire est illustrée sur un immense rouleau de papier brun qui est déroulé au fur et à mesure que le récit avance. Nous demandons souvent la participation des jeunes de l'école de Rochebelle, qui ont fait leur bénévolat avec nous toute l'année, de s'occuper de la banderole. Autrement, nous faisons participer des enfants d'éducatrices qui sont plus vieux. La plupart des éducatrices viennent avec leur conjoint, leurs enfants. C'est une fête de famille.

3) Les enfants des groupes de 4-5 ans sont ensuite dirigés à l'arrière de la salle où il y a une section à part avec des paravents qui les cachent au public. Ils seront préparés par une équipe d'éducatrices bénévoles. Ce sont des filles qui sont titulaires de groupes d'enfants plus jeunes. Elles ont donc déjà eu dans leur groupe ces gradués quand ils étaient plus jeunes. Elles leur mettent un mortier que nous avons confectionné en carton de couleur

(une couleur différente par groupe, soit : le bleu, le rouge, le jaune et le vert) et un foulard dans le cou (voir photo à l'annexe 5).

Suit ensuite la présentation des gradués où chacune des éducatrices titulaires du groupe et la sauterelle (celle qui saute de groupe en groupe lors de notre journée de congé) appellent les enfants, un par un, en les décrivant par quelques phrases (voir exemples à l'annexe 6). C'est une reconnaissance individuelle de chacun. Les enfants des deux premiers groupes sont assis sur des petites chaises que nous apportons du CPE. Ensuite, un groupe prendra place debout derrière et le dernier assis par terre à l'avant. De cette façon, on peut tous les voir. Les parents prennent des photos en souvenir : de tous les finissants, du groupe de leur enfant, individuels ou avec leur éducatrice.

4) Quand ils sont tous en avant, il y a la chanson que nous pratiquons les quatre groupes ensemble au moins deux semaines avant la cérémonie. La chanson fait partie de l'intégration aussi. Les enfants sont fiers de la chanter devant les parents et de faire les gestes (voir le texte de la chanson à l'annexe 7).

Nous leur remettons un diplôme (voir le diplôme à l'annexe 8) et un album où ils peuvent conserver leurs souvenirs d'école. Dans cet album, nous insérons leur photo de gradué, leur description individuelle prononcée plus tôt par leur éducatrice et une copie de la chanson.

5) On remet à chaque enfant un ballon gonflé à l'hélium et tous les groupes suivent une éducatrice à l'extérieur, sur une petite colline juste à côté de la bâtisse. Ils forment un grand cercle. Les familles sont autour. Une éducatrice dit un mot :

Regardez autour de vous les amis. Tous ces gens qui sont rassemblés ici parce que vous êtes importants. Vos ballons sont comme vous ; ils s'envolent vers une nouvelle aventure : l'école maternelle. Nous avons confiance en vous. Nous avons confiance que, comme vos ballons, vous irez très loin. (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

On fait le compte à rebours 5-4-3-2-1... et à zéro, on laisse les ballons s'envoler. C'est un moment très émouvant. Les gens applaudissent, les enfants crient, certains parents pleurent. C'est souvent lors de cette cérémonie que les parents me disent prendre conscience de l'étape que leur petit s'apprête à franchir.

6) Le pique-nique commence. Les familles s'installent un peu partout sur le terrain. Plusieurs sont en groupes et fraternisent. Comme éducatrice, j'essaie de faire le tour et d'aller voir toutes les familles de mon groupe.

7) Après le souper, nous avons un spectacle (depuis trois ans, c'est un magicien, tout simplement spectaculaire, qui rassemble autant les parents que les enfants.)

À la fin du spectacle, la directrice revient dire le mot de la fin et les gens quittent à leur rythme et nous, l'équipe d'éducatrices qui sommes restées, ramassons la salle.

Je trouve que notre société a besoin de nouveaux rituels qu'ils ne retrouvent plus dans la religion que nous pratiquons de moins en moins. C'est comme un rite de passage qui

marque une étape très importante dans la vie de l'enfant. Je conviens qu'ils sont bien jeunes pour ce genre de rite, mais l'importance est mise sur la reconnaissance individuelle, les belles années passées avec eux et la transition stimulante qu'ils s'apprêtent à vivre. C'est le passage de bébé à enfant. C'est une étape de plus dans le détachement d'avec les parents, dans l'acquisition de son autonomie.

4.4.2 Une lettre personnelle aux parents

Chaque année, je tiens à envoyer une lettre personnelle aux parents des enfants de mon groupe pour les remercier de leur soutien, de leur aide et de leur confiance. En voici un exemple.

Ste-Foy, mai 2006

Chers parents,

Je profite de la fête qu'est la semaine des CPE (dernière semaine du mois de mai) pour vous écrire. La fin de la session régulière approche. Les vacances et les voyages s'annoncent déjà.

Bientôt, nous vivrons une soirée toute spéciale pour souligner le départ de nos grands à la maternelle : *la graduation*.

Comme cette soirée est généralement très chargée, je n'aurai peut-être pas la chance de vous parler individuellement pour vous remercier.

D'abord, vous remercier de votre collaboration tout au long de l'année. Vous remercier pour le temps que vous consacrez à nos rencontres (réunion de septembre, profil d'enfant, etc.), pour la lecture des documents qui vous sont remis et pour vos petites jasettes matin ou soir qui m'aident à comprendre votre enfant. Je tiens à vous remercier surtout pour la confiance que vous m'accordez en me confiant vos trésors. Comme je suis aussi une maman, je sais à quel point ils sont précieux et c'est pourquoi je considère que c'est un privilège de pouvoir travailler avec eux.

Certains enfants nous quittent dès juin, d'autres suivront leurs traces tout au long de l'été.

Je leur souhaite une belle entrée à l'école, le monde des grands...
Ils ont tous en eux un potentiel énorme et je suis persuadée que vous vivrez de
grands bonheurs grâce à vos trésors.

« Cela prend quatre caresses par jour pour survivre.
Cela prend huit caresses par jour pour fonctionner.
Cela prend douze caresses par jour pour grandir. »

Virginia Satir

Tout au long de cette année,
j'ai essayé de faire de vos enfants... des géants.
Bonnes vacances !
Christine

4.4.3 L'amour qui s'est installé

« Ce n'est pas le passé qui demeure, mais le sens de ce qui a été vécu
et les marques que ce vécu laisse dans ce que nous sommes. »
(Lévesque, 2002 : 32)

Il m'est difficile d'exprimer tout l'attachement et l'amour que je ressens pour les dix
petits trésors qui me sont confiés chaque année, sans avoir l'air excessive. J'ai bien vite
réalisé que mon métier d'éducatrice était presque thérapeutique. Mon besoin d'amour à
offrir et à recevoir est tellement grand que mon travail me permet de le combler sans
empoisonner la vie de mes proches et leur créer trop de pression. L'intensité ainsi que mes
démonstrations sont partagées entre plusieurs personnes, et c'est tant mieux. Je me
souviens de certains départs qui m'ont fait prendre conscience de cet immense attachement.

Il y a eu Ève qui m'a fait une si belle déclaration dans la simplicité de ses mots.
C'était le soir de la graduation et tout venait de se terminer. Je n'aime pas les fins, les
départs. Il ne restait que quelques familles et certaines éducatrices qui ramassaient. La

lassitude venait de m'etreindre... Je pliais une nappe quand Ève s'est approchée à ma droite. Je ne l'ai pas entendue arriver, absorbée dans mes pensées. Elle était tout près et dit « Christine ! » en me tendant les bras. Je lui souris.

« Attends que je dépose cette nappe. Je ne vais quand même pas te faire un colleux avec ça entre nous deux. » Je m'accroupis et elle me saute au cou. Elle serre très très fort. Est-ce que je lui dis d'arrêter, qu'elle va m'étouffer ? Je n'ai pas le temps !

« Christine, t'es la meilleure éducatrice du monde, pis de l'univers. Je t'aime tellement ! »

« Ève, t'es la plus extraordinaire petite fille du monde et de l'univers. Je t'aime moi aussi. » Je lui réponds dans un souffle parce qu'elle me sert vraiment fort. (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

Elle tremblait et je l'ai soulevée. Je la berçais très très doucement dans mes bras. Une larme a coulé sur ma joue jusque sur la sienne. Je sentais comme un trop-plein dans mon cœur ; il explosait littéralement. Elle m'a caressé les cheveux quelques instants en desserrant son étreinte. Puis elle s'est reculée et m'a dit : « Bon, faut aller se coucher hein ? il est tard ! » Et elle est partie avec son immense sourire vers la porte.

Comment ne pas verser quelques larmes quand les enfants nous quittent, après avoir passé une année à les aimer autant ? Eh oui, je sais très bien que ça semble gros quand je dis les *aimer*... les apprécier, me direz-vous, ou bien comme disent les Anglais « To like », plutôt que « To love ». Et bien non, je sens très bien que pour la majorité des enfants que j'accueille dans mon groupe, « I LOVE THEM ». Je le sens quand je ressens autant de fierté devant leurs réussites. Je le sens quand j'ai mal de les voir travailler aussi fort devant leurs difficultés. Je le sens quand je les regarde dormir à la sieste, en faisant le bilan de mon avant-midi, et que mon cœur se gonfle d'émotion.

Jérémie en est un que j'aimais particulièrement regarder dormir. À ce moment, je pouvais le faire aussi longtemps que je le désirais. Dans la journée, il n'aimait pas beaucoup que je l'observe. Je sentais que ça l'intimidait. Soit il se sauvait plus loin, soit il s'agitait ou s'énervait. « J'ai l'impression que mon cœur déborde d'admiration pour ce petit homme fort et si intelligent. » (Extrait du journal de recherche, août 2005)

Je me souviens que j'ai d'abord ressenti beaucoup d'empathie lorsque je l'ai vu la première fois. J'ai alors appris qu'il souffrait de fibrose kystique. Par la maladie de Crohn, je connais la souffrance physique et la colère de vivre les limites qu'elle impose. Je voyais une collègue essayer de le coller très souvent et les réactions de refus de Jérémie. Je me suis dit que je lui laisserais tout le temps dont il aurait besoin. Et ça en a pris du temps avant qu'il accepte de me donner la main, de me coller ou de me laisser l'embrasser. Plusieurs mois, à petites gouttes, à petits pas. La première fois où il m'a pris la main de lui-même, ç'a été pour moi comme « un coup de foudre ».

Je m'attache beaucoup à mes petits. J'investis de l'énergie et du temps. J'ai beaucoup d'intérêt pour tout ce qu'ils sont et tout ce qu'ils font. J'ai utilisé énormément de patience pour apprivoiser Jérémie. Et comme l'explique le renard au Petit Prince, les choses et les gens que nous avons pris le temps d'apprivoiser deviennent très chers à nos yeux.

Peut-être cela fait-il une différence de les aimer vraiment ? Peut-être les enfants sentent-ils instinctivement la différence entre « To like » et « To love » ?
Mon petit amour, que j'ai pris tant de temps à apprivoiser me quitte maintenant. Ça me fait beaucoup de peine. Je sais pourtant qu'il en a parcouru du chemin cette année. (Extrait du journal de recherche, juin 2005)

Sa maman m'a envoyé une carte de remerciement. J'ai tellement été touchée et émue que je la retranscris mot à mot pour en garder toute l'essence.

Chère Christine,
 Tout d'abord MERCI. Merci d'être la femme extraordinaire que tu es.
 Merci d'avoir pris soin de Jérémie et surtout merci de l'avoir aimé.
 Tu es une éducatrice exemplaire. Nous avons apprécié ta douceur, ton dynamisme, ta joie de vivre, ton jugement, ta façon de faire dans les moindres petits gestes. Je suis tellement reconnaissante de t'avoir eue dans la vie de mon fils. Grâce à toi il s'est épanoui en confiance. Tu l'as aidé à bâtir son estime.
 Tu lui as donné des outils pour l'aider à gérer toutes sortes de situations, et ce qui compte le plus pour moi, c'est que tu lui as fait aimer sa vie à la garderie.
 Si je te dis tout ça, c'est qu'il m'en a parlé, d'ailleurs le plus beau compliment que je puisse te faire, c'est de te dire ce qu'il m'a dit.
 « Maman, si un jour tu meurs, j'aimerais que ce soit Christine la *coccinelle* ma nouvelle maman. »
 Je suis entièrement d'accord avec lui, c'est d'ailleurs ce que tu as été pour lui toute l'année.
 J'espère que ça résume bien toute l'admiration et l'amour que nous avons pour toi.
 Tu peux être fière de ton travail, car tu apportes et tu contribues dans la vie des enfants, des parents, de la famille tout entière, et ça, multiplié par 10 (10 enfants dans le groupe).
 Merci du fond du cœur Christine et au plaisir de te revoir.
 Lisa, Martin et Jérémie
 xxxxxxxxx

Comment vouliez-vous que je ne tombe pas amoureuse autant des parents que de l'enfant quand on a affaire à des gens aussi merveilleux ? Et c'est grâce à tout cet amour que je reçois que je peux passer à travers la peine que me cause la fin de ces si belles relations.

4.4.4 La peine

« Dans l'inspiration, la douleur n'empêche pas la joie. »
(Bédard, 2003 : 276)

Je me souviens d'avoir dit que j'étais heureuse de les voir partir. Ces enfants à qui je donne tout pendant un an. Ces enfants qui m'offrent tout pendant un an. Ces enfants avec qui je partage mon quotidien, mes joies, mes peines, leurs joies, leurs peines... Je me souviens d'avoir dit à mes collègues et des amis que je savais qu'ils étaient prêts pour la maternelle et que j'avais la satisfaction du travail accompli.

Foutaise !

Je suis là, assise devant l'ordinateur et je pleure. Et ça fait si mal !

Depuis quelques semaines ils partent un à un. Et ça étire le plaisir,... et ça étire ma peine. J'aimerais qu'ils quittent tous en même temps et que je sois triste pendant un temps, une fois pour toute ! Mais là, j'ai l'impression qu'on me tourne le fer dans la plaie... et je me retiens de crier. Je ne veux pas qu'on me voie pleurer. Je ne le fais jamais au CPE. (Extrait du journal de recherche, août 2004)

Je sais que pour plusieurs, c'est vraiment la dernière fois que je les verrai. C'est difficile de penser que nos routes, si étroitement liées pendant un an, ne se croiseront plus... « Quand j'y pense, je manque d'espace dans mon corps, j'ai peine à respirer. » (Extrait du journal de recherche, août 2004) Pendant une année, j'ai passé neuf heures par jour avec eux. J'ai écouté leurs grandes joies, leurs petits malheurs. J'ai consolé, bercé, soigné, mouché et essuyé. J'ai vu leur créativité et leur débrouillardise se déployer. Je les ai vus régler des problèmes et des conflits avec leur ingéniosité. J'ai vu des amitiés grandir, d'autres se terminer et faire tant de peine. Surtout, je me suis attachée en partageant réellement et honnêtement avec eux. De savoir que je ne reverrai jamais certains me fait terriblement de peine.

Heureusement, il y en a d'autres qui reviendront de temps en temps dire bonjour, me raconter où ils en sont rendus. Même, me raconter leurs petits succès comme autrefois. Et moi je leur dirai comme autrefois « Tu dois être vraiment fier de toi, n'est-ce pas ? » (Extrait du journal de recherche, août 2004) Je pourrai avoir des nouvelles et continuer de les voir s'épanouir de loin.

Pendant qu'ils sont avec moi, je les considère presque comme mes enfants ou comme des neveux ou des nièces... Je m'en sens responsable et c'est vraiment un deuil de les laisser partir. Je sais au plus profond de moi que ce ne sont pas des paroles en l'air lorsque je dis que je les aime. On ne peut vivre autant de douleur lorsqu'on voit partir quelqu'un qui nous est indifférent.

C'est sûrement pour ça que je dis que je vis des coups de foudre avec mes petits en début d'année. C'est réel. Je les adopte, je les apprivoise, je tombe en amour avec eux. Je trouve ça tellement magnifique quand ça arrive... mais que ça fait mal quand ils partent ! Je crois que c'est une petite peine d'amour que je vis chaque année ! Et je choisis de faire ça chaque année... quelle idiote je suis ! (Extrait du journal de recherche, août 2004)

Avant, je travaillais avec les trois ans. J'avais une année pour faire mon deuil avant de les perdre définitivement. Maintenant que j'ai choisi les quatre ans, j'en subis les conséquences ! La seule chose qui me console, ce sont des histoires comme Olivier, Marianne, Charlotte, Catherine ou Véronique... que je revois depuis 5, 7, 15 et 20 ans même.

4.4.5 Et ceux qui reviennent

« L'amour est tout ce que je peux posséder
et nul ne saura m'en priver. »
(Khalil Gibran, 1995 : 13)

Depuis le début de ma carrière, il y a toujours eu des enfants qui sont revenus l'année suivant leur départ. Ce qu'il y a de merveilleux c'est que certains reviennent d'année en année depuis très longtemps. Parfois ils ont besoin, comme Catherine, Sandra ou Émile, de revenir pour se rendre compte que tous leurs amis ont vraiment quitté... ou pour se rassurer et mieux faire le saut dans leur nouvelle vie.

Je me souviens de Catherine, qui a été dans mon groupe pendant deux ans. Petite fille très inquiète, qui réagissait beaucoup aux changements, nous nous étions beaucoup attachées l'une à l'autre. Elle a trouvé difficile l'entrée à l'école. Elle savait que je terminais à 18 h 00 le mardi, alors en finissant l'école, elle venait me voir avec sa mère. Au début, elle me visitait aux deux semaines. Je lui posais des questions sur ses journées. Lorsqu'elle me disait qu'elle n'aimait pas son éducatrice au service de garde, parce qu'elle ne la collait pas, ne l'embrassait pas, je me sentais interpellée. « Je me demande si mon attitude est trop maternelle. Est-ce qu'elle ne rendrait pas les enfants dépendants lors de la transition avec la maternelle ? Est-ce correct de leur laisser croire qu'ils auront la même attention à l'école ? » (Extrait du journal de recherche, septembre 2003) Je me souviens qu'une fois où Catherine m'avait dit que l'éducatrice en question ne l'aimait pas, je lui avais répondu : « C'est parce qu'elle n'a pas encore eu le temps de voir comment tu es une

petite fille merveilleuse. Elle ne sait pas encore qu'elle a un trésor dans son groupe. Laisse-lui une chance. » (Extrait du journal de recherche, septembre 2003)

Catherine a espacé ses visites aux mois, puis quelques fois par année. Elle a 11 ans maintenant. Elle est venue me voir à l'automne. C'est une magnifique grande fille toujours aussi passionnée de soccer. Elle m'a raconté qu'elle dessine encore autant. J'ai chez moi un dessin magnifique des trois petits cochons qu'elle m'avait donné. Les détails illustrent bien son sens de l'observation et sa créativité enfantine. Je garde précieusement ces souvenirs.

Il y a aussi Sandra qui continue de me visiter régulièrement en venant chercher sa petite sœur qui fréquente le CPE. Elle me raconte ses petites réussites dont elle est fière et son quotidien avec ses amis. Elle vient me voir environ une fois par mois, depuis deux ans.

Je me souviens aussi d'Émile, qui a eu besoin de revenir voir dans le local pour faire la transition avec l'école. Sa mère, que j'avais rencontrée par hasard, m'avait raconté comme c'était difficile pour lui à l'école. Il voulait continuer à jouer au CPE avec ses amis. Je lui ai proposé de profiter de la prochaine journée pédagogique pour venir voir quels enfants faisaient maintenant partie du groupe des *coccinelles*. Il est venu et nous avons jase. Je lui ai dit comme je trouvais qu'il avait déjà grandi. Je lui ai demandé ce qu'il y avait de différent à la maternelle. J'ai insisté sur ses capacités qu'il développait : « Tu fais ton choix d'atelier seul ? Tu es capable de mettre le bonhomme sourire seul sur ton évaluation d'atelier ? ce n'est pas ton prof qui fait ça ? T'es pas mal bon ! » (Extrait du journal de recherche, septembre 2005) On a parlé de souvenirs qu'on avait du groupe. Je lui ai

présenté les enfants, qu'il savait venir des groupes de trois ans. Je lui ai montré qu'ils avaient grandi eux aussi. Il est parti songeur, il me semble. Sa mère est revenue me dire qu'il en a beaucoup parlé. Il avait réalisé que tous ses amis étaient, comme lui, à l'école. Ça semble avoir facilité sa volonté de s'adapter à son nouveau groupe.

Pour moi aussi, c'est sécurisant de les revoir. Cela donne un sens à mon travail savoir que l'apprentissage, le développement, la vie continuent. Avec ces jeunes qui continuent de venir me voir, c'est tout l'espoir de la vie que je vois grandir. Ce sont eux qui me poussent, jour après jour, à me surpasser. Jean Bédard mettait ces mots touchants dans la bouche de la fille de Comenius (Jan Amos Komensky), humaniste tchèque et précurseur de notre pédagogie active.

On ne peut enseigner sans apprendre et apprendre, c'est tout simplement faire entrer l'être en soi. [...] L'enseignement n'est rien d'autre que le mystère même de la création, disait père. Tout ce qui vit veut se reproduire dans l'âme humaine afin d'advenir à son essence. Par l'apprentissage, le monde renaît de l'intérieur des hommes de sorte que ce qui suit dépasse ce qui précède. Par l'éducation, l'homme a trouvé le moyen du dépassement de soi. (Bédard, 2003 : 112)

4.4.6 La réciprocité permet un nouveau départ

Heureusement, il y aura toujours des enfants, et moi j'ai envie de donner le goût à d'autres éducatrices de vivre cette belle aventure, avec tout ce que cela implique. Je prépare beaucoup les petits à la coupure, en leur montrant toujours le bon côté, en les sécurisant, en misant sur le côté valorisant de cette transition vers l'école :

Tu as tellement grandi que tu es déjà prêt. La maternelle c'est super, on y fait des découvertes merveilleuses ; il y a des ordinateurs, plus d'amis, des jeux différents,

une cour de récréation avec des modules de jeux avec de plus gros défis. À la maternelle, on te fait confiance et tu auras plus de responsabilités. Ils vont te montrer où sont les toilettes, les locaux du service de garde. Ils te diront quel autobus tu dois prendre... Il y aura des gens pour t'aider, il ne faut pas t'inquiéter. Maintenant tu t'habilles seul, tu attaches ton fermoir et tes boutons. Tu es fier de toi, mais imagine comme ton professeur sera épaté. Ça montre comment tu es débrouillard. Tu sais, à l'école, quand tu es capable d'essuyer ton caca seul, tu n'as pas besoin de demander d'aide à personne. (Extrait du journal de recherche, mai 2005)

Le temps que nous mettons à nous apprivoiser et à apprendre à nous connaître rend nos relations fondamentales. Plus nous partageons du temps ensemble, plus nous développons une complicité, et plus mon sentiment d'attachement devient profond. Je retire une grande fierté de leurs réussites, autant que j'ai mal de les voir souffrir. Je me questionne d'ailleurs chaque été, alors que les enfants quittent tour à tour, sur cet attachement et sur la dépendance que cela peut créer pour certains enfants, comme pour Catherine dont j'ai parlé précédemment. La ligne me semble bien mince entre l'amour qui attache et celui qui libère. Je souhaite que les liens tissés leur permettent de partir et de voler de leurs propres ailes. J'espère que ce lien d'attachement leur donne confiance, espoir, et leur permette de s'envoler.

Même dans la douleur de la séparation, j'apprends. Le grand attachement, qui m'unit aux enfants et dont je prends cruellement conscience au moment de se quitter, comble mon immense besoin d'aimer et d'être aimée. Tout le rituel du départ et de la graduation est aussi une façon pour moi de me préparer à la séparation. J'apprivoise une certaine forme de deuil. J'apprends le détachement :

Vos enfants ne sont pas vos enfants.
 Ils sont les fils et les filles de l'appel de la Vie à elle-même,
 Ils viennent à travers vous mais non de vous.
 Et bien qu'ils soient avec vous, ils ne vous appartiennent pas. Vous pouvez leur
 donner votre amour mais non point vos pensées,
 Car ils ont leurs propres pensées.
 Vous pouvez accueillir leurs corps mais pas leurs âmes,
 Car leurs âmes habitent la maison de demain, que vous ne pouvez visiter,
 pas même dans vos rêves.
 Vous pouvez vous efforcer d'être comme eux,
 mais ne tentez pas de les faire comme vous.
 Car la vie ne va pas en arrière, ni ne s'attarde avec hier. Vous êtes les arcs par qui
 vos enfants, comme des flèches vivantes, sont projetés.
 L'Archer voit le but sur le chemin de l'infini, et Il vous tend de Sa puissance
 pour que Ses flèches puissent voler vite et loin.
 Que votre tension par la main de l'Archer soit pour la joie;
 Car de même qu'Il aime la flèche qui vole, Il aime l'arc qui est stable.

(Khalil Gibran, extrait de **Le Prophète**, dans Waterfield, 2000)

Devant ces petits bouts d'hommes et de femmes pleins de potentiel, je ressens une
 très grande fierté d'avoir pu partager leur quotidien pendant quelque temps. J'ai le
 sentiment de compter et d'être utile à quelqu'un. Cela donne un sens à mon travail de les
 revoir et de savoir que la petite graine que j'ai semée en eux germe, que toujours l'espoir de
 la vie grandit en eux. C'est ce qui me pousse à me surpasser. Ce sont dans les toutes petites
 choses du quotidien que l'être grandit, et j'ai le privilège de les accompagner au quotidien.
 « C'est dans la rosée des petites choses que le cœur trouve son matin et se rafraîchit. »
 (Khalil Gibran) Je m'occupe et j'aime aujourd'hui mes prochains médecins, politiciens,
 mécaniciens, enseignants... Peut-être que ce qu'ils reçoivent maintenant leur donnera le
 goût de partager à leur tour, demain...

EN CONCLUSION : UN PROCESSUS QUI M'A PERMIS DE SORTIR DE MA BOÎTE

« Plus nous apprenons à nous observer, plus nous réalisons
que nous sommes continuellement en transformation
tout comme la vie qui se manifeste en nous. »
(Pilon, 2005 : 93)

Il était une fois des enfants, les miens, grands pédagogues s'il en est, ceux des autres, que j'ai tant plaisir à accompagner... ceux vers qui je choisis d'aller à la rencontre et ceux qui me choisissent au hasard des rencontres. Il était une fois des enfants qui me font vivre chaque jour une merveilleuse aventure.

C'est cette aventure que j'ai tenté de dépeindre et de comprendre dans ma recherche. Une aventure au cœur des relations qui me font me remettre en question, développer ma créativité, mon potentiel, mon estime, me font grandir, me surpasser et évoluer. C'est une aventure au cœur de LA RELATION.

Au départ, cette recherche poursuivait trois grands objectifs, soit :

- Conceptualiser mon modèle de pratique dans le but de tendre vers un modèle de « facilitateur » (Rogers, 1984) ;
- Observer les écarts entre ma théorie professée et ma théorie pratiquée ;
- Observer le phénomène de coopération et de réciprocité entre les enfants et moi dans le développement de notre potentiel et de notre estime de soi.

Quand je regarde ces objectifs de recherche, je ne peux pas dire que j'ai fait de grandes découvertes ou de grands « eurêkas ». Incontestablement, la recherche m'a permis de rendre mon modèle plus explicite, d'observer réellement ce que je fais et les valeurs qui me guident. Mais comme le dit Jean-Marc Pilon : « Réfléchir sur sa pratique n'est pas toujours facile, c'est déstabilisant de se regarder, de s'observer et de s'analyser. Il faut qu'il y ait suffisamment de sens pour le faire et pour persister dans cette voie. » (Pilon, 2005 : 77) Et ce que j'observe me donne parfois envie de tout arrêter, mais heureusement, d'autres réflexions me confirment dans ma voie.

Je crois qu'à certains moments, les observations de ma pratique quotidienne témoignent d'un modèle de « facilitatrice » (Rogers, 1984), comme je le souhaite ; par exemple, quand j'utilise mes trois étapes de la débrouillardise avec les enfants pour leur permettre de résoudre leurs problèmes par eux-mêmes, ou lorsque je les supervise pour qu'ils établissent, en groupe, les responsabilités. J'agis en facilitatrice quand je leur fais prendre part aux décisions quant aux ateliers et activités, quand je les laisse se servir seuls au dîner et à toutes les fois où mes interventions visent l'acquisition de leur autonomie. J'ai pu voir, dans plusieurs exemples, que je les accompagne dans leurs difficultés et leurs réussites plutôt que de faire à leur place.

À d'autres moments, pour tous mes agissements dont je suis déçue, j'espère que la conscience me permettra de les transformer petit à petit. La recherche m'a permis d'observer les écarts entre ma théorie professée et ma théorie pratiquée. À force de scruter à

la loupe mes agissements, les comment et les pourquoi, j'en suis venue à mieux me comprendre et à m'accepter. « Ce regard de chercheur sur notre pratique nous amène inévitablement au changement personnel, à la transformation de notre pratique. Ceci exige une certaine humilité pour se remettre en question et s'ajuster aux découvertes que l'on fait sur soi en relation avec les autres. » (Pilon 2005 : 93) J'ai dû faire preuve d'humilité à bien des égards lors de l'analyse de mes données. Il m'a souvent été difficile de penser que des exemples et des anecdotes se retrouveraient publics, laissant à chaque lecteur une image plutôt négative de moi. Mon ego, tout au cours de l'exercice d'analyse et d'écriture, voulait se protéger. Mon enjeu de perfectionniste et l'image que je voulais donner me rebondissaient à la figure. Par exemple, quand je dis haut et fort qu'on devrait faire preuve de tolérance et que je me retrouve dans une situation où on m'accuse de racisme, je perds mes moyens. Quand je parle d'une situation avec un enfant dont le manque d'hygiène me heurte, il m'est difficile de m'accepter tel que j'agis vraiment. Je voudrais tant pouvoir accueillir tous les enfants, sans aucune distinction ni préjugé. Il me faut encore apprendre à reconnaître mes limites et ne pas me surestimer. Par exemple, avec un enfant comme Antoine qui vit une grande anxiété face à la nourriture, je réalise que je ne peux faire qu'un bout de chemin avec lui. Qui suis-je pour croire qu'en un an je pourrais changer des comportements intégrés depuis la naissance ? Avec l'enfant « Asperger », je suis tombée directement dans les préjugés et dans les paradigmes de notre société de valoriser le savoir théorique, les diagnostics et les étiquettes. Il m'a ramenée aux croyances que chaque être humain est unique et différent.

Notre culture est porteuse du modèle de « consommation de savoirs », centré sur les experts, sur les spécialistes qui nous expliquent ce que nous vivons. Depuis la tendre enfance, nous baignons dans cette culture. Toute notre éducation scolaire nous place dans une certaine passivité face à la connaissance, celle-ci est à l'extérieur de nous, entre les mains du professeur qui doit nous la transmettre. (Pilon, 2005 : 94)

Comme le dit André Paré, une prise de conscience de ce que l'on fait et la perception de son action sont le premier pas vers la transformation. (Paré, 1989) Avec cette conscience accrue, j'arrive même à débiter les changements nécessaires pour atteindre une certaine cohérence. Mais ces transformations sont l'objectif d'une vie, une vie en éternel changement. Je sais que je n'y arriverai pas du jour au lendemain. Je compte sur mes relations à venir pour continuer de m'apprendre à le faire. Mais fort heureusement, un des impacts de cette recherche dans le regard praxéologique, est de trouver des solutions plus rapidement, d'aller plus facilement vers la cohérence entre mes valeurs et mes agissements. On développe une réflexion *dans* et *sur* l'action.

Un autre impact très important de la démarche est une meilleure acceptation de soi. Plutôt que de voir l'image que je voudrais atteindre, je m'accepte plus facilement comme je suis, avec mes forces et mes faiblesses. J'agis dans le but de m'améliorer plutôt que de me flageller à cause de mes erreurs. J'ai encore à apprendre que l'erreur n'est pas à proscrire, mais plutôt à utiliser comme situation d'apprentissage, mais déjà je fais beaucoup plus preuve d'indulgence envers moi-même. Comme le disent Legault et Paré : « [...] nous nous estimons par nos réussites mais nous nous développons par nos erreurs et nos limites ».

(Legault, Paré, 1995 : 158) Malgré ces difficiles constats, je continue de vouloir voir le côté positif et de croire que j'ai la volonté et une vie entière pour m'améliorer.

D'ailleurs, grâce à nos relations de coopération et de réciprocité entre les enfants et moi, j'ai commencé à apprendre l'indulgence. De la même façon que je dédramatise les situations difficiles pour mes petits, j'essaie de m'appliquer cette technique. Comme je leur dis qu'ils ont droit à l'erreur et qu'ils peuvent se reprendre..., je tente de faire de même.

Prendre conscience de mon modèle d'accompagnement réciproque a aussi contribué à voir comment se vit cette réciprocité, que je savais intuitivement là, depuis le début. J'ai réalisé ce que les enfants m'apprennent chaque jour sur la façon de les accompagner. Évidemment, je ne comprends pas encore tous les enseignements que les enfants ont à m'adresser, mais je jure que je suis toujours au rendez-vous. Avec chaque petit, je me questionne. Je ne sais pas tout, je dois chercher, je dois comprendre, je dois trouver la clé de notre relation. Chaque situation est unique et je laisse mon *ignorance créatrice* (St-Arnaud : 1999b) se manifester. Je continue de choisir d'être là, malgré les difficultés que ça comporte, par exemple les deuils que cela me fait vivre chaque année. Je suis en cheminement constant. « Une fois investi dans cette quête, il est difficile de s'en défaire. On devient de plus en plus observateur de soi dans ses relations avec son environnement. Cette compétence ne se développe pas sans l'apprentissage de certaines attitudes. Il faut avoir de la souplesse et de l'ouverture au changement. » (Pilon, 2005 : 93) Le fait de prendre conscience de mes pratiques m'amène déjà à me transformer; on l'a d'ailleurs vu au point 4.3 lorsque j'explique les freins à la relation de réciprocité. Plus je m'observe dans

mes difficultés et plus les solutions viennent facilement et rapidement. Je vis encore de gros doutes et de l'insécurité, mais j'apprends à les dompter, à les apprivoiser.

Je pense que, depuis le début de ma carrière, j'ai toujours eu le souci d'accompagner les petits dans le développement de leur estime d'eux-mêmes, mais la recherche m'a surtout fait réaliser qu'ils m'apportent, eux, beaucoup plus pour *ma propre estime de soi*. Ils m'apportent un sentiment de compétence comme éducatrice, la valorisation d'être utile et d'être aimée. Avec eux, je me sens comme le cœur du groupe que nous formons. Ils me réapprennent chaque jour l'importance de la franchise, de la simplicité, de l'humour et du jeu, que j'ai parfois tendance à oublier. J'ai réalisé que mon métier d'éducatrice était presque thérapeutique dans nos relations de réciprocité. Il me permet de combler mon besoin d'amour à offrir et à recevoir, de le partager entre plusieurs personnes, sans empoisonner la vie de mes proches et leur créer trop de pression.

Toute la démarche de recherche a contribué à valider mon expérience. J'ai redonné beaucoup de valeur à ce que je fais, surtout quand j'ai réalisé tous les détails, l'énergie et la passion que j'y mets. J'ai une plus grande fierté pour ce que j'accomplis et ce que je deviens. Ma plus grande transformation, je crois que je l'ai vécu au niveau personnel. C'est à dire dans ma façon de prendre ma place, de m'accepter, de faire confiance à mon potentiel et d'accroître mon estime de moi-même. Dans ce sens, la recherche a contribué à déployer mon potentiel, à développer mon estime de soi et à *me faire sortir de ma boîte*.

D'autre part, la question du rôle social des éducatrices en services de garde reste entière. Jusqu'où ce rôle est bien compris, jusqu'où est-il bien supporté socialement ? On sait que les services de garde sont nécessaires aux familles. Comme mentionné par l'Association québécoise des CPE, au Québec, en 2004, 61 % des enfants de 0 à 5 ans étaient en service de garde (Association québécoise des CPE, 2005). Ça devient donc un service essentiel. Vous n'avez qu'à entendre les tollés de protestation si, pour une raison de force majeure, ils doivent fermer. On doit arrêter de se demander si les CPE devraient exister ou non et se poser les bonnes questions. Quelle place veut-on donner aux enfants ? Comment leur offrir la place qui leur revient tout en tenant compte du contexte socioéconomique des familles ? Quelle place doivent prendre les éducatrices ? Comment améliorer la qualité des services pour que tous y soient bien ? Comment toujours veiller à ce que chaque enfant puisse développer son potentiel personnel ? Comment valoriser cette « vocation » d'accompagner et de cheminer avec nos tout-petits afin que de plus en plus de gens se sentent interpellés et répondent à cet appel ?

Je réalise de plus en plus que je suis dans un secteur qui est peu valorisé, donc peu rémunéré¹⁰, mais je continue de porter la croyance que je suis riche de relations valorisantes. Je suis riche de démonstrations de tendresse, d'amour et d'attachement. Je suis riche de mots d'enfant cocasses, charmants ou touchants. Je suis riche d'un contexte d'apprentissage respectueux et aimant. Je suis riche de collègues de travail inventives. Je suis riche d'enfants qui acceptent mes erreurs, me donnent l'occasion de me reprendre et

¹⁰ Au moment d'écrire ces lignes, nous sommes un des seuls secteurs où il n'y a pas encore eu d'entente sur l'équité salariale au Québec.

me permettent d'être telle que je suis. Je suis privilégiée d'évoluer dans un milieu créatif où l'émerveillement guide nos découvertes. Je pense que ce sont des raisons que plusieurs éducatrices partagent et qui leur donnent le goût de continuer d'exercer cette merveilleuse profession. Alors, que monsieur Dumesnil (Dumesnil, 2004) soit d'accord ou pas, je suis maintenant de plus en plus convaincue qu'on peut créer des liens d'attachement importants et significatifs avec les enfants, surtout quand on y met tout son cœur, même si nous ne sommes pas leurs parents. Nous, éducatrices, ne remplacerons jamais les parents, mais avons à prendre une place importante dans l'éducation de ces tout-petits. Je souhaite cette magnifique aventure à quiconque désire plonger dans le cœur des relations humaines.

Post-scriptum

Parmi les retombées de ma recherche, je m'attendais à ce que cela contribue à déployer mon potentiel et à m'actualiser. Je vois déjà un peu la route qui se dessine pour moi. Au moment de mettre la touche finale à mon mémoire, je commence à vivre une nouvelle aventure... celle d'accompagner des éducatrices et des parents, comme conseillère pédagogique. Mais avec ce nouvel emploi, je dois faire le deuil du travail direct auprès des enfants et des liens que j'ai créés. À ce moment de ma vie, cette recherche m'a permis de faire le tour de ma pratique et même de faire un certain bilan personnel, à l'aube de ma quarantaine. Dans ce type de démarche où le chercheur devient son propre objet de recherche, une transformation personnelle est inévitable en raison de sa pertinence

personnelle si importante (Pilon, 2005). Avec cette façon de s'observer et d'analyser ses agissements, la conscience qu'on développe amène cette transformation.

Ma démarche de recherche m'a servi de « révision » de ma pratique, comme nous le faisons à l'école primaire à la fin de chaque étape. Je souhaite que cela me permette également d'être plus empathique, plus près des situations que vivent les éducatrices et les parents pour les accompagner adéquatement.

Ma démarche me permet aussi à faire le deuil nécessaire au changement de poste, et m'amène de nouveaux questionnements : comment ferai-je pour ne pas perdre contact avec les enfants et tout ce qu'ils m'apprennent ? Est-ce que je trouverai autant de satisfaction à accompagner des adultes ? Est-ce que mon grand besoin de donner, d'aimer et d'être aimée restera inassouvi ? Est-ce que je retrouverai ailleurs toute la tendresse et la complicité que je pouvais partager avec les petits trésors de mon groupe ?

BIBLIOGRAPHIE

- Association québécoise des CPE, **Bien plus qu'un service de garde ! Nos CPE on y tient !**, septembre 2005.
- Argyris, C. et D.A. Schön (1999) **Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité**, Outremont (Québec), Les Éditions Logiques.
- Association québécoise des CPE (septembre 2005) **Bien plus qu'un service de garde ! Nos CPE on y tient !**, Brochure d'information.
- Barbier, René (2004) « Le journal d'itinérance aujourd'hui », **Chemins de formation au fil du temps...**, Université de Nantes, no 7, octobre 2004, 246 pages, ISBN : 2-84273-422-X.
- Baulu-MacWillie, Mireille et Samson, Réal (1990) **Apprendre... c'est un beau jeu**, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 216 pages.
- Beaumat, Ania et Colette Laterrasse (1998) **L'enfant et ses peurs**, Milan, Les essentiels Milan, 64pages.
- Bédard, Jean (2003) **Comenius ou l'art sacré de l'éducation**, Édition JC Lattès, 326 pages.
- Buscaglia, Léo (1983) **Apprendre à vivre et à aimer**, Le jour éditeur, Montréal, 250 pages.
- Cady, Arnaud (2004) « Le journal de bord d'une thèse, les fonctions d'un outil, l'illusion des mots », **Chemins de formation au fil du temps...**, Université de Nantes, no 7, octobre 2004, 246 pages, p.74-80. ISBN : 2-84273-422-X.
- Carquain, Sophie (2000) **Cent histoires du soir**, Marabout, France, 416 pages.
- CLSC Châteauguay (2006) <http://www.clscchateauguay.org/sections/4>
- Communication jeunesse (2000) **La sélection Toup'tilitou : plus de 400 titres québécois et étrangers pour les tout-petits de 0-5 ans**, Montréal, 110 pages.

- Deslauriers, Jean-Pierre (1999) « La recherche qualitative : le cadavre est-il sorti du placard ? », **Recherches qualitatives**, Vol. 20, p. 3-9.
- Deslauriers, Jean-Pierre (1991) **Recherche qualitative : guide pratique**, Montréal ; Mc Graw-Hill Éditeurs, 142 pages.
- Dionne, Claude (1999) **Aspects phénoménologiques, processus et transformations inhérents à l'apprentissage de la coopération**, Essai présenté à la Faculté des lettres et sciences humaines pour l'obtention de la maîtrise en psychologie des relations humaines.
- Dolto, Françoise (1985) **La cause des enfants**, France, Livre de poche, 638 pages.
- Duclos, Germain (2000) **L'estime de soi, un passeport pour la vie**, Montréal, Hôpital Ste-Justine, 114 pages.
- Duclos, Germain, Danielle Laporte et Jacques Ross (2002) **L'estime de soi des adolescents**, Montréal, Hôpital Ste-Justine, 96 pages.
- Duclos, Germain et une équipe d'éducatrices dirigée par Denise Bertrand (1997) **Quand les tout-petits apprennent à s'estimer... : guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans**, Montréal, Hôpital Ste-Justine.
- Duclos, Germain, Danielle Laporte et Jacques Ross (1994) **Les grands besoins des tout-petits : vivre en harmonie avec les enfants de 0 à 6 ans**. (Collection parent guide), St-Lambert : Éditions Héritage.
- Duclos, Germain, Danielle Laporte (1992) **Du côté des enfants-vol II**, Montréal, Hôpital Ste-Justine, Magazine Enfants.
- Dumesnil, François (2004) **Questions de parents responsables**, Éditions de l'Homme, Québec, 254 pages.
- Galvani, Pascal (2004) « L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles », **Interactions**, vol. 8, no 2, automne 2004, p. 95-121.
- Gariépy, Lisette (1998) **Jouer c'est magique : programme favorisant le développement global des enfants**, Les publications du Québec, 158 pages.
- Gascon, Claire et Loriana Giuliani (2000) **Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de 2 1/2 à 4 ans, Brindami**, Centre de Psycho-Éducation du Québec, 3050, boulevard Édouard-Montpetit, bureau A-110, Montréal, H3T 1J7.

- Gibran, Khalil (1995) **Visions du Prophète**, Les grands textes spirituels. Éditions du Rocher, Monaco, 265 pages.
- Giorgi, Amadeo (1997), « De la méthode phénoménologique utilisées comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation », dans Poupart et al., **La recherche qualitative**. Montréal : Gaëtan Morin ed. 405 pages. ISBN : 2-89105-661-2.
- Glaser, B. et Anselm Strauss (1967), **The Discovery of Grounded Theory**, Chicago, Aldine Publishing.
- Gouvernement du Québec(1998) **Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance**, Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec(1997) **Programme éducatif des centres de la petite**, Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, <http://www.cdpcj.qc.ca/fr/protection-droits-jeunesse/enfants-difficultes-dpj.asp?noeud1=1&noeud2=5&cle=31#haut>
- Guntern, Gottlieb (2001) **Les 7 règles d'or de la créativité. L'imagination au cœur de l'entreprise**, Paris, Village Mondial, 208 pages.
- Hess, Rémi (2004) « L'atelier d'écriture et le journal de bord ». **Chemins de formation au fil du temps...**, Université de Nantes, no 7, octobre 2004, 246 pages, ISBN : 2-84273-422-X.
- Heurtault, Christelle (2003) **En avant les enfants ! De la petite enfance à l'enfant qui est en nous**, Paris, Pocket éditeur, 118 pages.
- Jobin, Anne-Marie (2002) **Le journal créatif ; À la rencontre de soi par l'art et l'écriture**, Édition du Roseau, Montréal, 264 pages.
- Kérouak, Michel (1996) **La métaphore thérapeutique et ses contes, études éricksoniennes**. MKR éditions, Sherbrooke, 295 pages.
- Laporte, Danielle (2002) **Favoriser l'estime de soi des 0 - 6 ans**, Montréal, Hôpital Ste-Justine, 98 pages.

- Laporte, Danielle (1997) **Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits, Guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 0 à 6 ans**, Montréal, Hôpital Ste-Justine, 128 pages.
- Laporte, Danielle, Sévigny, Lise (1993) **Comment développer l'estime de soi de nos enfants**, Montréal, Hôpital Ste-Justine, 109 pages.
- L'Écuyer, René (1990) **Méthodologie de l'analyse développementale de contenu**, Sillery : PUQ, 472 pages. ISBN : 2-7605-0593-6.
- Legault, Maurice, Paré, André (1995) « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles », **Cahiers de la recherche en éducation**, vol.2, no 1, p.123-164.
- Lévesque, Jacinthe (2002) **Vers une relation éducative réciproque**, Mémoire de Maîtrise, UQAR, Rimouski.
- Maroy, Christian (1995) « L'analyse qualitative d'entretiens », dans : Albarello et al. **Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales**. Paris, Armand Collin, 179 pages. ISBN : 2-200-21605-X.
- Maslow, Abraham H. (1993) **Vers une psychologie de l'être, L'expérience psychique**, Fayard, France, 270 pages.
- Maslow, Abraham H. (1954) **Motivation and personality**, New York, Harper & Row.
- Maurel, Danielle (1991) **Être parent, cela s'apprend !**, Ottawa, Éditions Émeraude, 169 pages.
- Monbourquette, Jean (2002) **De l'estime de soi à l'estime du Soi, De la psychologie à la spiritualité**, Ottawa, Novalis, 224 pages.
- Montessori, Maria (2003) **Éduquer le potentiel humain**, Paris, Desclée de Brouwer, 153 pages.
- Nolin, Danielle (2002) **Rejouer ses drames pour déjouer la tragédie : une pratique théâtrale de la catharsis en santé mentale**, Mémoire de maîtrise, UQAR, Rimouski.
- Olds, Sally W. et Diane E. Papalia (1996) **Le développement de la personne**, 4e édition, Éditions Études vivantes, Laval, Québec, 596 pages.

- Paillé, Pierre (1994) « L'analyse par théorisation ancrée », **Cahiers de recherche sociologique**, no 23, 1994, p. 147-181.
- Paré, André (2003) **Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle**. Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy (Québec), 84 pages.
- Paré, André (1998) **Être là**,
<http://www.scom.ulaval.ca/Au.fil.des.evenements/1998/12.10/idees.html>
- Paré, André (1989) « Analyse évolutive d'une pratique pédagogique », **Recherches pédagogiques**. Département de psychopédagogie de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, p. 23-40.
- Paré, André (1987) **Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle**. Centre d'intégration de la personne de Québec, Sainte-Foy (Québec). ISBN 2-920622-92-7, 81 pages.
- Peacock, Fletcher (1999) **Arrosez les fleurs pas les mauvaises herbes ! Une stratégie qui révolutionne les relations : professionnelles, amoureuses, familiales**, Éditions de l'Homme, Québec, 156 pages.
- Perrenoud, Philippe (2004) « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, conditions de la professionnalisation », **Éducation permanente**, no 160 / 2004-3, p. 35-60.
- Pilon, Jean-Marc (2005) « L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action », p.69-99, dans **Formation des adultes aux cycles supérieurs, Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?** Collection éducation-recherche, sous la direction de Carol Landry et Jean-Marc Pilon, Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec, 216 pages.
- Provencher, Sylvie (2002) **De l'estime de soi, vers l'autonomie : guide favorisant l'application d'un programme éducatif en service de garde en milieu familial**, Charny, La petite leçon, 123 pages.
- Quivy, Raymond et Luc Van Campenhoudt, (1995) **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris, Dunod, 290 pages, ISBN 2-10-002656-9
- Reasoner, Robert W. (1995) **Comment développer l'estime de soi**, Edmonton, Alta, 2 volumes, ISBN 0-929022-30-0
- Rivard, Michel (1987) **Libérer le trésor**, Album de musique : **Un trou dans les nuages**, Spectra Scène.

- Rogers, Carl (1984) **Liberté pour apprendre**, Dunod, Paris, 364 pages.
- Ross, Skip (1985) **Dites oui à votre potentiel**, Édition un monde différent, St-Hubert, 226 pages.
- Sauvé, Lucie (2001) « Recherche et formation en éducation relative l'environnement : dynamique réflexive », **Éducation permanente**, no 148 (3).
- Schön, D.A. (1994) **Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**, Montréal, Les Éditions logiques.
- Statistiques Canada (en cours) **Enquête longitudinale et nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)**.
- St-Arnaud, Yves (2005) **J'aime, comment garder l'amour longtemps**, Éditions de l'Homme, Québec, 105 pages.
- St-Arnaud, Yves (2002) **Allocution lors de la remise de son Doctorat honorifique**, source : http://www.uqam.ca/bref/doctorat/yves-st-arnaud_all.htm
- St-Arnaud, Yves (2000) **L'atelier de praxéologie**, texte inédit, 20 pages.
- St-Arnaud, Yves (1999) **Le changement assisté: les compétences de l'intervenant en relations humaines**, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Yves (1999b) « Trente-cinq ans d'ignorance créatrice », **Revue québécoise de psychologie**, vol. 20, no 2, p. 97-117.
<http://www.rqpsy.qc.ca/resume/resumev20.htm#v20n2p97>
- St-Arnaud, Yves (1995) **L'interaction professionnelle, efficacité et coopération**, Les presses de l'Université de Montréal, Montréal, 223 pages.
- St-Arnaud, (1974) **La personne humaine, introduction à l'étude de la personne et des relations interpersonnelles**, Les éditions de l'homme, Ottawa, 200 pages.
- St-Arnaud, Y., L. Mandeville et C. Bellemare (2002) « La praxéologie », **Interactions**, 6 (1), p. 29-48.
- St-Pierre, Armand (1998) Collège Kingston Ontario
<http://sunsite.queensu.ca/rmc/BUS300/marketing2/notes/notes3.htm>

- Van der Maren, Jean-Marie (2003) **Recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement**, 2e édition, de Boeck Université, 257 pages. ISBN 2-8041-4308-2.
- Van der Maren, Jean-Marie (2003b) **Sciences Humaines**, no 142, octobre 2003, <http://72.14.207.104/search?q=cache:7i8WclpCAEsJ:www.er.uqam.ca/nobel/cirade/documents/VanderMaren.pdf+ENTRETIEN+AVEC+JEAN.MARIE+VAN+DER+MAREN&hl=fr&ie=UTF-8>
- Van Der Maren, Jean-Marie (1995) **Méthodes de recherche pour l'éducation**, deuxième édition, Les Presses de l'Université de Montréal De Boeck Université, 502 pages.
- Vermersch, Pierre (1991) **L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée ; La formation expérientielle des adultes**. Paris : La documentation française, 348 pages. ISBN : 2-11-002635-9.
- Robin Waterfield (2000) **Khalil Gibran, Un prophète et son temps**, Fides, 390 pages.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

- Archambault, Claude (1997) **Parfum de sagesse, Pensées choisies**, Montréal, Les Éditions Trustar, 348 pages.
- Bachelor, Alexandra et Purushottam, Joshi (1986) **La méthode phénoménologique de recherche en psychologie**. Québec, Presses de l'Université Laval, 123 pages. ISBN : 2-7637-7102-5.
- Beaulieu, Danie (2000) **Techniques d'impact pour grandir ; illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants**, Québec, Éditions Académie Impact, 219 pages.
- Bennett, Holly, Pitman, Teresa (2000) **Les enfants de 9 à 12 ans, les préadolescents**, Laval (Québec), Guy St-Jean éditeur, 189 pages.
- Bernier, Paul, Carole Hamel et Pierre Thibault (janvier 2002) **Programme d'aide au développement et à l'apprentissage des habiletés sociales**, Centre jeunesse Chaudière-Appalache.
- Bettelheim, Bruno (1976) **Psychanalyse des contes de fées**, Paris, Éditions Robert Laffont, 403 pages.

- Bouchard, Yvon (2000) « De la problématique au problème de recherche », dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, **Introduction à la recherche en éducation**, Sherbrooke : Éditions du CRP, 350 pages (chap. 4 : pp 79-98). ISBN : 2-89474-013-1.
- Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999) **Apprendre de son expérience**. Ste-Foy : P.U.Q., 181 pages (chap. 8 : p. 99-111).
- Cailler, Florence, Danièle Frossard, Véronique Girod (2003) **Savoirs enseignants**, <http://tecfa.unige.ch:8888/riat140/54>
- Caron, Gérard (2001) **Accompagner l'enfant selon son tempérament, à l'école, à la maison**, Éditions de Mortagne, Boucherville (Québec), 332 pages.
- Chermet-Carroy, Sylvie (1988) **Comprenez votre enfant par ses dessins**, Éditions Libre Expression, Québec, 192 pages. ISBN : 2-89111-334-9.
- Chevrier, Jacques (1997) « La spécification de la problématique », dans Benoît Gauthier, **Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données**. Sainte-Foy : PUQ, 530 pages (chap. 3 : p.51-81) ISBN 2-7605-0636-3.
- Cyrulnik, Boris (2002) **Un merveilleux malheur**, Paris, Les Éditions Odile Jacob, 218 pages.
- Desgagné, Serge, Nadine Bednarz, Pierre Leblais, Louise Poirier et Christine Couture (2001) « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 27, no 1, <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000305ar.html>
- Deshaies, Bruno (1992) **Méthodologie de la recherche en sciences humaines**, Éditions Beauchemin, 400 pages.
- Desjardins, Claude (1994) **Ces enfants qui bougent trop ! Déficit d'attention-hyperactivité chez l'enfant**, Édition du Club Québec Loisir inc., Québec, 201 pages.
- Desroches, Henri (1971) **Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente**, Paris : Les éditions ouvrières, 200 pages.
- Dodson, Fitzhugh (1991) **Tout se joue avant 6 ans**, Édition Marabout, France, 319 pages.
- Dolto, Françoise (1989) **L'échec scolaire, Essai sur l'éducation**, France, Ergo Press, 187 pages.

- Dufour, Michel (1993) **Allégories pour guérir et grandir, Recueil d'histoires métaphoriques**, Chicoutimi (Québec), Les éditions JCL, 2001 9e édition, 224 pages.
- Essa, Éva L. (2002) **À nous de jouer en services de garde éducatifs ; Guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire**, Les Publications du Québec, Québec, 448 pages.
- Faingold, Nadine (2001) « De moment en moment, le décryptage du sens », **Expliciter Journal de l'Association GREX**, no 42, décembre 2001, pp 271-284.
- Frankl, Victor (1988 [1984]) **Découvrir un sens à sa vie**, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 164 pages.
- Franz, Marie-Louise von (1991) [1972] **La Femme dans les contes de fées**, Paris, Dervy-Livres, « La Fontaine de pierre », 318 pages.
- Franz, Marie-Louise von (1987) [1970] **L'Interprétation des contes de fées**, Paris, Dervy-Livres, « La Fontaine de pierre », 235 pages.
- Franz, Marie-Louise von (1982) **Les mythes de création**, Paris, Dervy-Livres, « La Fontaine de pierre », 294 pages.
- Gagné, Marie-Patricia (1993) **Le kaléidoscope de la qualité, outil d'évaluation des services de garde en garderie**, Collection Ressources et petite enfance, Les Publications du Québec, Québec, 299 pages.
- Gaignon, Christophe (2004) **La réciprocité transformatrice au centre de la relation d'accompagnement. De la relation d'aide à la relation d'être**, Mémoire de Maîtrise, UQAR, 214 pages.
- Gordon, Thomas (2000) **Parents efficaces**, Montréal, Le jour éditeur, 246 pages.
- Gouvernement du Québec(2003), Ministère de la Famille et de l'Enfance, **Allons jouer dehors: Activités extérieures et aménagement d'une aire de jeu**, Les Publications du Québec, Québec, 190 pages. ISBN : 2-551-19600-0.
- Hellot, Marie-Christine, Gilles Julien, Sylvie Louis, Monique Meloche et Johanne Mercier (1996) **Au bonheur des enfants**, Collection Enfants Québec, Les éditions Héritage inc., St-Lambert, Québec, 160 pages.
- Kinsey Goman, Carol (1989) **L'art de trouver des idées, Les 7 étapes pour libérer votre créativité**, Paris, Les presses du management, 80 pages.

- Latulippe, Josée (1992) **Des cadeaux mal emballés, Témoignage de Louise Brissette**, Montmagny, Québec, Novalis, 135 pages.
- Legros, Janine, Groupe Alpha Laval, Laval, citée dans **Guide méthodologique de recherche pour le milieu de l'alphabétisation**, <http://illettrisme.ouvaton.org/IMG/pdf/guideifpca2000.pdf>
- Lepage, Françoise (dir) (2003) **La littérature pour la jeunesse 1970-2000**, Québec, Fides, 350 pages.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel et Gérald Boutin (1990) **Recherche qualitative : fondements et pratiques**. Montréal, Éditions Agence D'Arc Inc., 180 pages. ISBN : 2-89022-187-3.
- Levine, Mel (2003) **À chacun sa façon d'apprendre**, Éditions Ada, Québec, 509 pages.
- Lhotellier, Alexandre (1991) « La voie du haïku dans la formation d'adultes », **Revue Pratiques de Formation**, Université Paris VIII, No 21-22, juin 1991, p. 149-157.
- Masson, André (1974) **L'allégorie**, Paris, Presses universitaires de France, 127 pages.
- Maurin, Daniel (2003) **Déjouer les Pièges de l'égo, La voie de l'oiseau**, Jouvence éditions, France, 172 pages.
- Meyer, Robert et Francine Ouellet (1991) **Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux**, Gaëtan Morin éditeur, Boucherville, 537 pages.
- Monbourquette, Jean (1999) **À chacun sa mission : Découvrir son projet de vie**, Outremont, Novalis, 201 pages.
- Pelletier, Danièle (1998) **L'Activité projet, Le développement global en action**, Modulo Éditeur, Mont-Royal, Québec, 232 pages. ISBN : 2-89113-712-4.
- Petit, Jocelyne (2003) **Il était une fois le pouvoir : un guide à l'intention des intervenants et des parents**, Isabelle Quentin éditeur, Québec, 174 pages.
- Rich-Harris, Judith (1998) **Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont**, Paris, Robert Laffont, 489 pages.
- Rilke, Rainer Maria (1989) **Lettres à un jeune poète**, Paris, Le livre de poche, 217 pages.
- Rodari, Gianni (1997) **Grammaire de l'imagination**, Paris, Rue du Monde, 223 pages.

- Rosenberg, Marshall B. (2003) **La communication non violente au quotidien**, France, Jouvence éditions, 91 pages.
- Rugira, Jeanne-Marie. « Le je-nous en histoire de vie : espace de rencontres – temps d’une écoute ». Dans Louise Bourdages, Serge Lapointe et Jacques Rhéaume, **Le « je » et le « nous » en histoire de vie**. L’Harmattan, 1998, 249 pages, p. 131-151, ISBN : 2-7384-8957-5.
- Rugira, Jeanne-Marie (1995) « Le pouvoir structurant du récit de vie ». Dans : Monique Chaput, Paul-André Giguère et André Vidricaire (coordonnateur). **Le pouvoir transformateur du récit de vie**. Actes du 2e symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, L’Harmattan, 201 pages, p.21-37, ISBN : 2-7384-7853-0.
- Salomé, Jacques (1989) **Papa, Maman, écoutez-moi vraiment. Pour comprendre les différents langages de l’enfant**, Paris, Édition Albin Michel, 280 pages.
- Salomé, Jacques (2001) **Lettres à l’intime de soi**, Paris, Édition Albin Michel, 183 pages.
- St-Arnaud, Yves (1992) **Connaître par l’action**, Montréal : les presses de l’Université de Montréal.
- Tremblay, Jacques (dir) (1998) Léandre Boisvert, Marc Dumas, René Frenet, Marie-Line Morin, **La force symbolique des histoires, Pour une croissance humaine et spirituelle des jeunes**, Montréal, Médiaspaul, 165 pages.
- Tremblay, Richard (2004) « Violence et agressivité, Tout se joue avant 4 ans ! », **Enfant Québec**, vol. 17, no 1, août-septembre, p.54-60.
- Van De Wiele, Didi. **Mon itinéraire de coformation universitaire entre mes 68 et mes 71 ans**, 10 pages. Texte inédit.
- Verrier, Christian (1999) **Vocabulaire de recherche**, Université Paris 8 : http://educ.univ-paris8.fr/Voc_rech.html

ANNEXE 1

C'est bientôt ta fête !

Chers parents,

Ce sera bientôt l'anniversaire de votre enfant, et pour fêter en grand cet évènement, il ou elle sera l'enfant-vedette de la journée.

Pour aider votre tout petit à se présenter devant ses amis, j'aimerais que vous remplissiez avec lui son album souvenir.

Vous pouvez bien sûr laisser libre cours à votre créativité familiale en ajoutant des photos, des dessins, des découpages ou des souvenirs.

Il ou elle peut apporter son livre préféré qui pourra être présenté et lu avant la sieste. Sa musique préférée (pour le dodo ou pour danser), des documents vidéo et des souvenirs de bébé.

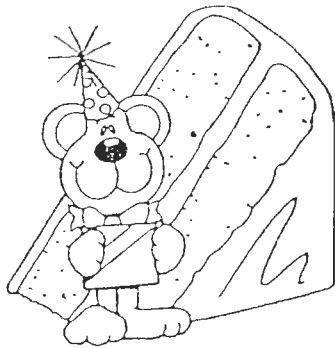
Ce jeu vous prendra quelques minutes et permettra à votre trésor :

- de présenter son milieu familial,
- de développer ses habiletés langagières,
- de prendre confiance en lui,
- de développer une bonne estime de lui-même ou d'elle-même,
- d'être « LA VEDETTE DE LA JOURNÉE. »

Je vous remercie grandement du temps que vous consacrerez à notre projet.
Je ferai en sorte que cette journée soit remplie de petites joies et de surprises.

Christine

c'est ma fête!



l'histoire de ma naissance

à encorder...

Ma date de naissance est le...

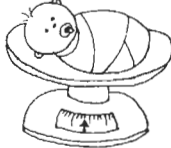
JOUR						
	1	2	3	4	5	
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

MOIS

Jan	Févr	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
-----	------	------	-------	-----	------	---------	------	-----------	---------	----------	----------

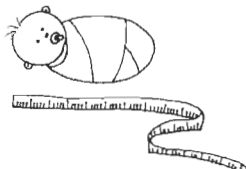
AGITE

mon poids...



_____ (kg-lb)

ma taille:




_____ (cm-pc)


Vous pouvez ajouter une photo de bébé.

Maintenant:


Ce que j'aime...




Ce que je n'aime pas...



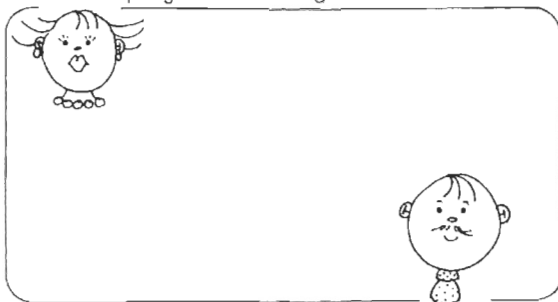
Ce qui me fait rire...



Ce qui me fait peur...



Voici ce que font mes parents pendant
que je suis à la garderie.



Mon repas préféré:



Mon émission préférée:



Mon animal préféré:



ANNEXE 2

Invitation à la rencontre parents-éducatrice

Texte de la carte d'invitation pour la rencontre parents et éducatrices en début d'année.

Maman, Papa,

Tu es invité à venir rencontrer mon éducatrice, mardi le 7 septembre à 19heures 30.

Elle te parlera de mes journées à la garderie, de toutes les choses que je ferai seul(e) cette année et des trucs qu'elle utilisera pour me préparer à la maternelle de l'an prochain.

Tu connaîtras les thèmes, les approches pédagogiques, les choses qui sont permises ou non, à la garderie, et pourquoi.

Tu pourras visiter mon local, voir mes coins d'ateliers, essayer l'ordinateur, jouer... et même fouiller un peu.

Je vais te laisser une petite surprise à ma place de dîner... si tu veux, toi, tu peux me laisser un petit mot doux que Christine me lira le lendemain.

J'ai hâte que tu découvres mon petit monde à moi.

ANNEXE 3

L'invitation à la graduation

Chers parents,

Nous avons le plaisir d'inviter tous les amis et leur famille à la belle fête de la GRADUATION. À cette occasion, nous soulignons le départ de nos grands pour la maternelle.

La cérémonie se tiendra vendredi le 17 juin 2005 à 18 heures, à la salle de l'anneau de glace au deuxième étage de l'aréna. Si la température nous le permet, le pique-nique aura lieu à l'extérieur. Un spectacle d'animation terminera la soirée en beauté.

Nous vous soulignons que même si l'événement est organisé par l'équipe de Mistigri, vous êtes responsables de votre ou vos enfants lors de son déroulement. Les enfants ne connaissent pas l'environnement extérieur de l'aréna, ils ne sont donc pas en mesure d'évaluer les dangers existants. Voilà pourquoi nous comptons sur votre vigilance habituelle afin qu'aucun incident fâcheux ne se produise.

Pour ajouter une note de gaieté à cette activité de fin d'année, nous espérons que vous serez des nôtres.

Bienvenue à tous.

Le personnel de Mistigri

N'oubliez pas votre caméra, une couverture ou votre chaise pliante et votre lunch.

ANNEXE 4

Histoire de la chenille au papillon

Il était une fois un papa et une maman qui avaient eu un magnifique petit bébé chenille. Ils le trouvaient tellement beau, tellement brillant et tellement charmant ! C'était assurément le plus merveilleux bébé du monde : *un trésor* !

Ils sont restés à la maison quelque temps pour s'occuper de lui et apprendre à le connaître. Comme ils l'aimaient beaucoup, ils voulaient trouver des gens qui adoraient les bébés chenilles pour veiller sur leur petit ange.

Lorsque la maman et le papa sont retournés au travail, ils ont décidé de confier leur bébé aux éducatrices de la pouponnière du CPE Mistigri, pour qu'elles en prennent bien soin.

Au CPE, entouré d'autres chenilles, le petit bébé a grandi. Il a beaucoup joué. Il a appris à développer ses goûts et à manger toutes sortes de bons aliments. Notre petite chenille s'est aussi reposée. Après une jolie histoire, chaque après-midi, elle faisait une sieste pour permettre à son corps de grandir. Le bébé a appris à parler, à chanter, à se faire des amis et même à régler ses conflits avec des mots. Il a appris à inventer, à créer toutes sortes de choses en faisant du dessin, du bricolage, des jeux de blocs et bien plus encore... Il a pleuré parfois, mais il a surtout beaucoup ri.

La petite chenille est allée jouer dehors tous les jours pour remplir ses poumons de bon air et renforcer ses muscles. C'est comme ça, semaine après semaine, mois après mois et année après année que la petite chenille a grandi. Le CPE est devenu comme une deuxième maison où il y avait des gens qui l'aimaient.

Dernièrement ses parents et ses éducatrices ont remarqué comme il était devenu habile dans toutes sortes de domaines. Il arrivait à faire les choses seul ou en demandant de l'aide à un ami. Il avait beaucoup développé ses talents, sa débrouillardise et son autonomie. Enfin, tous ont bien vu qu'il semblait prêt pour la grande aventure. Voilà, c'est que notre petite chenille, pendant son passage au CPE, s'était fièrement transformée en un magnifique papillon. Il était maintenant prêt pour prendre son envol. Après l'été, il partirait pour la maternelle, l'école des grands.

Tu vois, tu es comme cette petite chenille. Tu as beaucoup grandi. Tu as développé tes talents et tu t'es fait de bons amis. Nous nous sommes rendu compte que toi aussi tu étais prêt pour la maternelle. Tu es le trésor de tes parents et le trésor de Mistigri. Nous avons tous confiance que tu t'envoleras comme le beau papillon et que tu iras très, très loin.

ANNEXE 5

Photo d'un gradué



Hubert et Christine, 16 juin 2005.

ANNEXE 6

Présentation des gradués *Coccinelles*

Voici un exemple de présentation des enfants lors de la graduation.

J'ai eu le privilège, tout au long de cette année de voir des cocons précieux qui m'étaient confiés, sortir 10 *coccinelles* magnifiques. Je vous les présente sans plus tarder : les *coccinelles*.

Ma première *coccinelle* est débrouillarde et autonome. Vous pouvez vous fier à elle pour organiser un jeu, trouver des solutions à vos petits problèmes, vous rendre un service ou ramener ses copains dans le droit chemin. Je vous présente (*Le nom de l'enfant*).

Astronaute, pirate ou super-héros, peu importe le rôle qu'il endosse, il fait toujours preuve d'imagination et d'énergie. *Coccinelle* curieuse et avide de nouvelles connaissances, j'aimerais vous présenter : ____.

Ma *coccinelle*-enseignante est tout en intelligence, en vivacité et en finesse. Elle aide ses amis à comprendre les grandes choses de la vie. C'est une danseuse, une artiste et une bricoleuse pleine d'imagination et de minutie. Accueillons ensemble : ____.

Inventeur acharné et curieux de tout connaître, il a des questions, des idées et des projets plein la tête. Ma *coccinelle*-artiste a du talent et de l'imagination à revendre. Je vous présente ____.

Il est le héros de ces dames. Diplomate et serviable, il est apprécié de tous. Futur politicien, il distribue les compliments aux demoiselles et les services aux copains. J'aimerais que vous accueilliez avec moi un grand sportif : ____.

Si vous voyez une *coccinelle*- curieuse, aux yeux de velours noirs, fureter de tous les côtés, distribuant à ses amis les compliments, les bisous et les beaux sourires ; c'est notre belle et espiègle ____.

Ma *coccinelle*-aventurière est pleine d'astuces, de bonnes idées d'aventures, de découvertes et de voyages imaginaires. Que ce soit sur terre ou dans une autre galaxie, avec lui, l'ennui n'est pas permis. Je vous présente ____.

Très généreuse, intelligente et spontanée, ma *coccinelle* éducatrice a toujours son mot à dire pour nous faire rire et nous informer. Distribuant allègrement les compliments à ses amis, elle fait le tour du local pour vérifier que tous soient à leur affaire. Veuillez applaudir ____.

Brillant, charmant et plein d'humour, ma prochaine *coccinelle* utilise ses multiples talents pour nous rendre la vie agréable. Grand connaisseur de voitures, il donne de précieux et pertinents conseils aux éducatrices sur leurs futurs achats. Voici : ____.

Le dernier, mais non le moindre, est ma *coccinelle*-sportive. Grand joueur de hockey, de baseball, de quille et excellent boxeur, rien ne lui fait peur. Il est prêt à tout essayer pour le plaisir, le défi, ou pour faire rire ses amis. Notre grand sportif c'est : ____.

ANNEXE 7

La chanson de la graduation

(Sur l'air de la Mère Michèle)

Je m'en vais à l'école
Parce que je suis grand
Mistigri j'ai conquis
Et je suis prêt maintenant
Lors des activités
J'ai joué et partagé
Avec tous mes amis
On a bien rigolé

Refrain
Et je suis prêt, tralala
Et je m'en vais, tralala
Je m'en vais
À la maternelle
Au revoir!

ANNEXE 8

Le diplôme Mistigri

Le Petit Diplôme de Mistigri

Décerné à : _____

Bravo ! Pour toi la belle aventure de Mistigri se termine. Avec nous, tu as vécu des expériences selon ton rythme et ta propre personnalité. Tu as su t'épanouir et t'enrichir, mais avant tout, tu as su « grandir en jouant ». Maintenant te voilà prêt(e) pour conquérir un nouveau monde.

Bonne envolée
vers la maternelle !

L'équipe de Mistigri

Date

